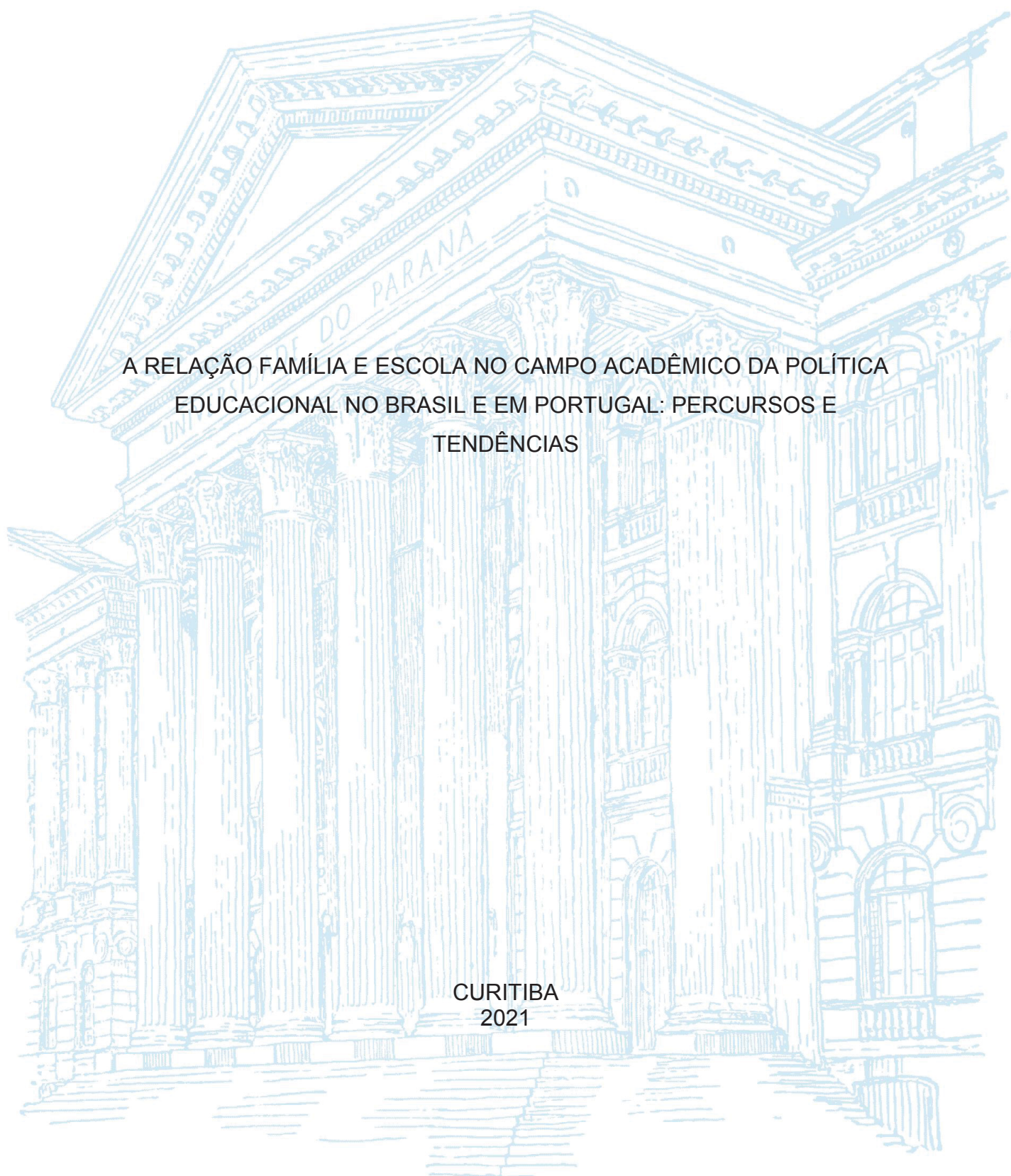


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FERNANDA POST DE CARVALHO LUIZ

A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NO CAMPO ACADÊMICO DA POLÍTICA
EDUCACIONAL NO BRASIL E EM PORTUGAL: PERCURSOS E
TENDÊNCIAS

CURITIBA
2021



FERNANDA POST DE CARVALHO LUIZ

A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NO CAMPO ACADÊMICO DA POLÍTICA
EDUCACIONAL NO BRASIL E EM PORTUGAL: PERCURSOS E
TENDÊNCIAS

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elisângela Alves da Silva Scaff.

CURITIBA
2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Luiz, Fernanda Post de Carvalho.

A relação família e escola no campo acadêmico da política educacional
no Brasil e em Portugal : percursos e tendências / Fernanda Post de
Carvalho Luiz. – Curitiba, 2021.

136 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Elisângela Alves da Silva Scaff

1. Educação e Estado. 2. Sociologia educacional. 3. Políticas
educacionais. 4. Educação – Brasil. 5. Educação – Portugal. I. Título. II.
Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **FERNANDA POST DE CARVALHO LUIZ** intitulada: **A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NO CAMPO ACADÊMICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL E EM PORTUGAL: PERCURSOS E TENDÊNCIAS**, sob orientação da Profa. Dra. ELISANGELA ALVES DA SILVA SCAFF, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 05 de Março de 2021.

Assinatura Eletrônica

06/04/2021 19:31:56.0

ELISANGELA ALVES DA SILVA SCAFF

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

06/04/2021 13:39:24.0

MARCIA APARECIDA JACOMINI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO)

Assinatura Eletrônica

06/04/2021 11:18:07.0

ANGELO RICARDO DE SOUZA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.ufpr@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 87974

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 87974

AGRADECIMENTOS

Agradecer é, ao mesmo tempo uma tarefa feliz e complicada. Parece que sempre falta alguém. Tenho tanto a agradecer! Família, professores e professoras, amigas e amigos.

Mas, preciso começar com Deus. Um ser divergente, que me confunde com sua existência hora presente, hora distante. Mas, minha fé insiste em acreditar que Ele está sempre ali, cuidando, de perto ou de longe.

Parafraseando um dos agradecimentos que tive a oportunidade de ler ao longo desta pesquisa e, que me faz muito sentido, é o de agradecer à Deus pela oportunidade de ter mais fé por meio da razão e saber que ter fé é também e sobretudo, pensar.

Minha família é, sem dúvida, meu alicerce, meu respaldo e meu abrigo. Penso que Deus se faça presente aí. Agradeço ao meu marido, companheiro, confidente, paciente e generoso. Obrigada pelos momentos de reflexão, de auxílio com as tarefas diárias da rotina de nossa casa, por dividir sua vida comigo e de construir tantos momentos, além de me apoiar incondicionalmente nesta jornada de estudos que eu amo tanto! Obrigada, meu amor, por enxugar minhas lágrimas e sorrir comigo. Agradeço à nossa filha Manu, por ser tão compreensiva e amável apesar da minha silenciosa presença entre livros, dados e o computador... ela sabe que também faço por ela, a razão da minha existência. À minha mãezinha amada, companheira de café, conversas, ouvidos atentos, preocupação, incentivo e amor. À minha irmã, por acreditar tanto em mim que prevê todas as minhas conquistas antes mesmo que eu pense nelas. Minha sobrinha, solidária, atenta, estudiosa e meu orgulho.

Meu agradecimento especial à minha orientadora Elisângela Scaff que, apesar de toda a sua experiência com os devaneios de seus orientandos e orientandas, tem toda a paciência do mundo para lidar com cada uma das angústias, desesperos e dúvidas da minha própria capacidade. Além de ser acolhedora, é generosa ao compartilhar seus conhecimentos com quem ainda engatinha nessa vida acadêmica! Obrigada por tudo!

Agradeço aos professores da linha de Políticas Educacionais por todas as aulas, ensinamentos, reflexões e construção coletiva. Obrigada à Universidade Federal do Paraná, por seu meu abrigo.

*A educação é assim o ponto em que se decide se se ama
suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda,
para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada
dos novos e dos jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se
amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso
mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a
possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não
tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa
de renovação de um mundo comum.*

ARENDT, Hannah. 1961

RESUMO

A presente dissertação está inserida na Linha de Políticas Educacionais do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e teve como objetivo construir e analisar o estado do conhecimento do tema da relação família e escola na circunscrição do campo acadêmico da Política Educacional no Brasil e em Portugal. Para tanto, foi utilizado referencial teórico da Sociologia da Educação (SÁ, 2004; LIMA, 1997, 2001, 2014; LAHIRE, 1997; SILVA, 2001, 2003, 2010), da constituição do campo acadêmico da política educacional (STREMEL, 2016, 2018; MAINARDES, 2016, 2018; TELLO, 2016) e da teoria de campo, *habitus* e capital de Pierre Bourdieu (1989). Por meio da análise de um conjunto de 78 teses e dissertações produzidas pelos agentes do campo, pôde-se observar as diferentes nuances que o objeto apresenta, possibilitando visualizar os percursos e as tendências que os pesquisadores produzem e reproduzem ao longo de suas investigações. Os aportes teóricos utilizados nas pesquisas, bem como as abordagens e os instrumentos de produção de dados priorizados delineiam as escolhas desses pesquisadores. Os resultados levantados apontam para intersecções necessárias entre os campos da Política Educacional, da Administração Escolar, do Direito, da Psicologia e, em especial, da Sociologia da Educação, além de demonstrar a necessidade da continuidade das investigações acerca do tema relação família e escola e da sua consolidação enquanto objeto de pesquisa no interior do campo acadêmico da política educacional.

Palavras-chave: Política educacional. Campo acadêmico da política educacional – Brasil e Portugal. Relação família e escola

ABSTRACT

This dissertation is part of the Educational Policies Line of the Graduate Program in Education at the Federal University of Paraná and aimed to build and analyze the state of knowledge of the theme of the relationship between family and school in the academic field of Educational Policy in Brazil and Portugal. For that, the theoretical framework of Sociology of Education was used (SÁ, 2004; LIMA, 1997, 2001, 2014; LAHIRE, 1997; SILVA, 2001, 2003, 2010), from the constitution of the academic field of educational policy (STREMEL, 2016, 2018; MAINARDES, 2016, 2018; TELLO, 2016), and the theory of field, habitus and capital of Pierre Bourdieu (1989). Through the analysis of a set of 78 theses and dissertations produced by the agents of the field, it was possible to observe the different nuances that the object presents, making it possible to visualize the paths and trends that researchers produce and reproduce throughout their investigations. The theoretical contributions used in the research, as well as the prioritized data production approaches and instruments outline the choices of these researchers. The results raised point to necessary intersections between the fields of Educational Policy, School Administration, Law, Psychology and, in particular, Sociology of Education, in addition to demonstrating the need for further research on the theme of family and school relations and its consolidation as an object of research within the academic field of educational policy.

Keywords: Educational policy. Academic field of educational policy – Brazil and Portugal. Family and school relationship.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Organização sumária da educação brasileira e portuguesa	23
Quadro 2 – Filtros utilizados para a seleção das produções brasileiras	60
Quadro 3 – Filtros utilizados para a seleção das produções portuguesas	62
Quadro 4 – Critérios para avaliações dos resumos	71
Gráfico 1 – Quantitativo de artigos que abordam o tema família e escola publicados no Brasil organizados por categoria e subcategoria	52
Gráfico 2 – Quantitativo de artigos que abordam o tema família e escola publicados em Portugal organizados por categoria e subcategoria	56
Gráfico 3 – Produções de Teses e Dissertações no Brasil e em Portugal sobre a relação família e escola em linhas de pesquisas convergentes à política educacional	65
Gráfico 4 – Teses e Dissertações organizadas por região do Brasil	67
Gráfico 5 – Teses e Dissertações organizadas por distrito de Portugal	68
Gráfico 6 – Quantidade de Teses e Dissertações organizadas por ano de publicação no Brasil e em Portugal	71
Gráfico 7 – Qualidade dos resumos das Teses e Dissertações brasileiras e portuguesas (em números absolutos)	72
Gráfico 8 – Principais autores que sustentam as produções acadêmicas selecionadas	82
Gráfico 9 – Análise de similitude dos principais autores que sustentam as produções acadêmicas selecionadas	83
Gráfico 10 – Teóricos que sustentam as pesquisas da categoria Participação da família.....	87
Gráfico 11 – Teóricos que sustentam as pesquisas da categoria Representações Sociais.....	90
Gráfico 12 – Principais instrumentos de produção de dados das pesquisas da categoria Representações Sociais	93
Gráfico 13 – Autores que sustentam as pesquisas da categoria de Análise de políticas, programas e projetos	100
Gráfico 14 – Principais instrumentos de produção de dados das pesquisas da categoria de análise de políticas, programas e projetos	101

Gráfico 15 – Autores que sustentam as pesquisas do agrupamento das categorias..... 104

Figura 1 – Classificação Hierárquica Descendente dos resumos das pesquisas.
..... 85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de Teses e Dissertações relacionadas ao tema família e escola por universidade e linha de pesquisa no Brasil	61
Tabela 2 – Quantidade de Teses e Dissertações relacionadas ao tema família e escola por universidade e linha de pesquisa em Portugal	63
Tabela 3 – Instituições de Ensino Superior no Brasil (públicas e privadas).....	67
Tabela 4 – Temática central e secundária das pesquisas selecionadas	76
Tabela 4 – Subtemas abordados nas pesquisas	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 - REFLEXÃO TEÓRICA-CONCEITUAL SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA	21
1.1 FAMÍLIA E ESCOLA E O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL E EM PORTUGAL	22
1.2 A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NA LITERATURA EDUCACIONAL BRASILEIRA E PORTUGUESA	33
2 – FAMÍLIA E ESCOLA NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL	39
2.1 CONCEITO DE CAMPO DE PIERRE BOURDIEU E O CAMPO ACADÊMICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL	40
2.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS	47
2.2.1 Revisão de literatura e percurso inicial da pesquisa	51
2.2.2 O tema família e escola no campo acadêmico da política educacional no Brasil e em Portugal: dos percursos aos achados da pesquisa	59
3 – O ESTADO DO CONHECIMENTO DO TEMA FAMÍLIA E ESCOLA NO CAMPO ACADÊMICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL	74
3.1 CATEGORIAS E CARACTERÍSTICAS DOS TRABALHOS CIENTÍFICOS SOBRE O TEMA	76
3.2 TENDÊNCIAS DAS PESQUISAS BRASILEIRAS E PORTUGUESAS E DELINEAMENTO DO ESTADO DO CONHECIMENTO DO TEMA	85
3.2.1 Sinopse dos principais contornos das pesquisas analisadas	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE A – TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS	125
APÊNDICE B – ANÁLISE FATORIAL POR CORRESPONDÊNCIA DOS RESUMOS DO CORPUS DOCUMENTAL	133
ANEXO 1 – QUADRO SÍNTESE DA EMERGÊNCIA DA PARTICIPAÇÃO PARENTAL	136

INTRODUÇÃO

A relação família e escola pode ser abordada de diferentes perspectivas. Sob o ponto de vista da política educacional o tema é pouco discutido e, ainda assim, pela característica flexível e dinâmica da constituição desse campo e da própria complexidade da relação família e escola, essa temática se situa na intersecção com outros campos, em especial o da Sociologia, do Direito, da Administração, entre outros que possam contribuir a depender do objetivo da análise.

No campo da política educacional, o tema da relação família e escola se insere como um importante objeto de pesquisa, no sentido de proporcionar debates e reflexões sobre essa relação emaranhada, multicultural e compulsória, dada a declaração constitucional do direito à educação, ancorada ainda pela gestão democrática do ensino (BRASIL, 1988; PORTUGAL, 1976).

Assim, o que se pretende com este estudo é compreender qual é o lugar de discussão deste tema nos limites do campo acadêmico e de suas necessárias intersecções, a partir da análise das produções acadêmicas do campo.

Diante das diferentes possibilidades de olhar a relação família e escola, a presente dissertação é resultado de uma investigação cujo interesse foi o de responder o seguinte problema: como o tema da relação família e escola se configura, quais seus percursos e tendências no interior do campo acadêmico da política educacional no Brasil e em Portugal?

Na intenção de delimitar um recorte temporal na circunscrição do campo, a pesquisa foi realizada com as produções mais recentes (2001-2020) e com vistas a elucidar a questão explicitada, elaborou-se como objetivo geral da pesquisa analisar o estado do conhecimento sobre o tema família e escola no campo da política educacional, no Brasil e em Portugal, no século XXI.

Para cumprir este objetivo, três objetivos específicos foram elaborados, quais sejam, a) apresentar fundamentos teóricos e legais para a discussão do tema família e escola no campo da política educacional; b) mapear as dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação brasileiros e portugueses sobre o tema família e escola no campo da política educacional nos últimos vinte anos; c) analisar as tendências

apontadas pelos estudos selecionados no campo acadêmico da política educacional.

A decisão de realizar esta pesquisa possui estrita relação com minha atuação profissional como pedagoga e assessora pedagógica de um sistema privado de ensino, no qual trabalhei com a temática da relação família e escola em formações de diretores(as), coordenadores(as) e professores(as) em diversos estados e municípios brasileiros. Nessa trajetória, busquei fundamentar minha prática sob a ótica coletiva da escola e da família, entendendo-as como conjuntos de pessoas de diferentes culturas e olhares a respeito da educação, que assumem um dever em comum: a garantia do direito à educação das crianças e estudantes.

A fim de orientar minha prática em direção à garantia do direito à educação, com a família como partícipe desse processo e corresponsável por esse dever, alicerçado à gestão democrática do ensino prevista no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, busquei respaldo principalmente nos textos de Paro (1997; 2006; 2007a; 2007b; 2014; 2015; 2016) e Souza (2007; 2009).

No entanto, a dificuldade em encontrar mais produções nacionais relacionadas a esse tema, no âmbito das políticas educacionais, me levou a recorrer a autores internacionais, com vistas a ampliar as produções de planos formativos que tinham como cerne a discussão acerca da relação família e escola. Esses autores me ajudaram a identificar outra perspectiva de abordagem do tema, que não aquela voltada ao desenvolvimento humano, mas apoiada na sociologia, quais sejam os principais, Virgínio Sá (2010; 2016), Licínio Lima (2001; 2014), Pedro Silva (2001, 2003, 2010) e Jorge Ávila de Lima (2010, 2013).

Constatei que Portugal abriga aporte teórico considerável que versa sobre a relação família e escola, cujas fontes, majoritariamente, emanam do campo das ciências sociais. Assim, a partir dos autores portugueses, dos quais as produções constituíam meu referencial enquanto assessora pedagógica, surgiu o interesse também de compreender como o tema família e escola é tratado academicamente em Portugal, pois, além de reunir maior *corpus* empírico para esta pesquisa - cujo quadro será explicitado mais adiante, poderá contribuir teoricamente para a discussão deste tema no campo da

política educacional em termos nacionais, sem perder de vista os aportes internacionais, por meio destes autores.

Posto que a família e a escola são corresponsáveis pelo dever de garantir um mesmo direito, com papéis obviamente distintos e que se dá, por vezes, de maneira disforme, Silva (2003) assevera que a relação família e escola é uma relação armadilhada pois, assim como a escola pode pretender envolver-se com a família a fim de garantir a aprendizagem dos estudantes, pode também a escola reproduzir desigualdades por meio desta relação.

Isto pode acontecer, por exemplo, quando professores(as) criam, de maneira (sub)consciente, expectativas mais positivas em relação às crianças cujas famílias são mais ativas, que mais procuram saber sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem de seus filhos e filhas, e encaram a ausência sistemática da família como um sinal de desinteresse (SILVA, 2007). O autor ainda salienta que existe extensa bibliografia acerca do tema, mas que em sua maioria limita-se a sublinhar as vantagens que podem decorrer da relação e que é necessário também analisá-la como “um conjunto de armadilhas que podem transformar a relação no oposto daquilo que se pretende (SILVA, 2003, p. 3).

Por isso, considerando que a família tem papel fundamental no processo educativo, empreender esse estudo no Brasil, primeiro por ser lugar de profundas desigualdades escolares e, em segundo, por ser origem desta Universidade onde se propõe esta pesquisa, se faz significativo e de elevado potencial de contribuição para a compreensão do tema no campo acadêmico da política educacional e para futuros estudos sobre esta temática.

Ademais, Portugal configura um ambiente academicamente profícuo quando se trata da relação família e escola, onde se originam várias pesquisas sobre o tema da perspectiva da sociologia que, por e para isso, há vasta produção da literatura educacional portuguesa que aborda o vínculo que as escolas precisam desenvolver e manter com as famílias, de diferentes formas e níveis de participação (SÁ, 2016; LIMA, 1998; LIMA, 2002; SILVA, 2001, 2003; entre outros).

Por isso, elege-se Brasil e Portugal como campos para a presente pesquisa, observando que um estudo sobre quais são os percursos e as tendências que o tema família e escola expressos em dois lugares distintos em

termos históricos e políticos sobre a educação, contribui para a reflexão deste tema, visto ainda que “tais informações e análises podem auxiliar na melhor compreensão do terreno no qual desenvolvemos nossos estudos e, assim, qualificar o campo e a sua contribuição para o desenvolvimento científico” (SOUZA, 2019, p. 4), o que pode também substantiar a legitimação do objeto aqui proposto no interior do campo acadêmico da política educacional.

Embora a configuração do campo acadêmico da política educacional em Portugal apresente um delineamento diferente do Brasil, em nível de pós-graduação - mestrado e doutorado, o enfoque teórico utilizado nas produções portuguesas selecionadas é, em geral, advindo da sociologia e a administração escolar (explicitada nos referenciais teóricos desses estudos), além de serem produções originadas em linhas de pesquisa (ou área de concentração) em administração e gestão da educação, as quais compreendem temáticas das chamadas políticas educativas, concernentes à política educacional no Brasil.

Somada à minha trajetória profissional, concluí no ano de 2018 a especialização em Políticas Educacionais na Universidade Federal do Paraná, onde defendi a monografia intitulada “*A produção acadêmica acerca da relação família e escola analisada sob a perspectiva da gestão democrática (2000-2018)*” que, por seu turno, trouxe como um dos resultados que a temática da relação família e escola é comumente discutida a fim de se compreender o desenvolvimento humano, tomando ambas as instâncias como grupos sociais influenciadores no sucesso ou fracasso escolar¹, resultado este que corroborou as minhas hipóteses no campo profissional.

No entanto, por seu caráter inicial e singelo, e da própria natureza inacabada da pesquisa, ficaram evidentes algumas lacunas que precisam ser refletidas, respondidas e ampliadas, as quais ainda me tomam a atenção. Ademais, entendendo que a relação família e escola não deixa de ser uma disputa de poder, os estudos recentes relacionados ao campo da política educacional² parecem melhor responder a essas questões ainda em aberto,

¹ Os termos “sucesso” e “fracasso” utilizados geralmente nos artigos pesquisados por ocasião da produção da monografia para designar o desempenho escolar das crianças e estudantes. Todavia, é importante destacar que Lahire (1997, p. 53-54) alerta que esses termos “são categorias, primeiro e antes de tudo, produzidas pela própria instituição escolar”.

² STREMEL, Silvana. *A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil*. 2016. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016. STREMEL, Silvana. *A Constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil: aspectos históricos*. Arquivos analíticos de Políticas Educativas. Vol. 26, n. 168, p. 1-25, dez. 2018.

pois debatem elementos e caminhos que convergem com o estudo ora pretendido, especialmente quando assumem, apoiados na teoria de campos de Pierre Bourdieu (2004), que

[...] o conceito de campo refere-se aos diferentes espaços da prática social. Tais espaços possuem uma lógica de funcionamento. Essa lógica de funcionamento estrutura as relações entre os agentes no interior de cada um dos espaços, na medida em que os agentes se organizam em torno de objetivos e práticas específicas. Portanto, campo é um espaço de posições e relações sociais. (STREMEL, 2018, p.3)

Além de identificar, pelas buscas bibliográficas realizadas em diferentes momentos da minha trajetória profissional e acadêmica, a ausência de pesquisa da natureza aqui proposta e a diminuta produção a respeito deste tema no campo da política educacional no Brasil, essas discussões sublinham as inquietações que ainda me provocam a ancorar minha prática como formadora e como professora da rede pública de ensino, no sentido de pensar a relação família e escola de forma coletiva e como elemento fundamental para a garantia do direito à educação.

A importância da relação entre a família e a escola para uma educação de qualidade é comumente manifestada no discurso de educadores e familiares durante as atividades formativas, entretanto, os mesmos agentes admitem que a realidade parece não refletir esse enunciado e isso, certamente, contribui para a cisão entre o que se espera desta relação e o que se realiza no cotidiano escolar.

Decerto que essa afirmação é produto da minha experiência prática e, nesse sentido, para que o tema não seja trazido à baila a partir de impressões, sem qualquer resguardo científico, entendo que a participação das famílias na escola precisa ser anteposta pelo direito à educação, o qual será tomado como balizador da relação entre as duas instâncias neste trabalho.

Posto que toda a ação com as famílias que se pretenda efetiva precisa partir de um referencial teórico e legal bem definido, é nessa perspectiva que o ponto de partida do tema em tela é o artigo 205 da Constituição Federal de 1988,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Ainda conforme salienta Cury (2017), quando se discute a obrigatoriedade do ensino nas instituições próprias para este fim, o direito à educação precisa ser observado a partir de uma sequência de direitos declarados, a exemplo da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, quando mencionam a compulsoriedade da relação família e escola:

Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] §3º: Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, **junto aos pais ou responsáveis**, pela frequência à escola. (BRASIL, 1988)

Art. 55 – Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. (BRASIL, 1990)

Mesmo que a ordem das instâncias tenha sido deliberadamente invertida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, vai na mesma direção quando reafirma o supracitado em seu artigo 2º, definindo que

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

Uma possível justificativa para a inversão deliberada na ordem das instâncias no texto da Lei de Diretrizes e Bases (9.394/1996) em face do texto constitucional é que o artigo 2º da LDB é precedido pelo artigo 226 da CF/88, em que se considera a família como a base da sociedade brasileira e, portanto, caberia a esta ser a responsável precípua pela garantia do direito à educação de seus filhos e filhas. Cabendo ao Estado o dever de proteger os direitos fundamentais previstos na Lei Magna (CARNEIRO, 2018).

Na sequência, o artigo 6º da mesma Lei, também ordena que “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir de 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 1996).

Paralelo ao estabelecido na legislação nacional e no sentido de definir a especificidade da educação que é tomada nesta pesquisa, é indispensável que se considere um conceito de educação que seja rigoroso em termos científicos.

Nessa perspectiva, recorre-se a Paro (2014), para quem a educação é um processo de humanização que pode ser definida em seu sentido mais amplo, da qual o indivíduo se apropria da cultura historicamente construída.

Na mesma esteira, Saviani (2013) reafirma que a educação é um processo de apropriação de cultura, referindo-se ao conjunto de produção humana, e “é nesse processo que o homem se torna um ser histórico e faz história, criando a si mesmo e produzindo sua existência como ser humano (JACOMINI, 2013, p. 125). Saviani (2013) assevera ainda, que “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (p.14), balizando, de forma sumária, a especificidade da educação formal.

Sem perder de vista o caráter específico da educação, mas, retomando-a em sua forma jurídica, Cury (2010) adverte que

[...] a Constituição Federal de 1988 representou um marco significativo no encaminhamento dos problemas relativos à educação brasileira, posto que estabeleceu diretrizes, princípios e normas que destacam a importância que o tema merece. Reconheceu a educação como um direito social e fundamental, possibilitando o desenvolvimento de ações por todos os responsáveis pela sua concretização, ou seja, o Estado, família, sociedade e a escola. (CURY, 2010, p. 75)

Historicamente a família foi excluída de diferentes formas da escola e, para Sá (2004) dois principais argumentos são utilizados para justificar tal marginalização. O primeiro argumento é político, e diz respeito à legitimidade do Estado para decidir em matéria educativa, já o segundo argumento apresenta teor técnico e profissional: a competência especializada dos professores na área da educação. Ademais, o autor alerta que a relação família e escola é frequentemente pautada pela reiterada representação dos pais como sofrendo algum tipo de déficit: não se interessam pela educação dos filhos, não cumprem suas obrigações de cooperadores, não comparecem a escola quando convocados e apenas se preocupam com os filhos no final dos anos letivos. (SÁ, 2004).

É neste ponto que parece pertinente voltar a atenção a um elemento basilar para a relação família e escola: o conceito de participação, pois como aponta Souza (2009), a questão precípua a ser discutida está no caráter desta participação

Parece-nos que há, ainda, problema maior: a compreensão do que é participar, do que significa ser parte da escola ou do processo educativo: Até que ponto a participação dos pais e alunos na definição e na avaliação dos rumos da escola é bem aceita pelos professores e dirigentes? De outro lado, é importante compreender que nem sempre estar presente é a forma de participação eleita pelos pais e familiares dos alunos. (SOUZA, 2009, p. 134)

Para compreender o panorama do tema família e escola no sentido de identificar quais campos comumente estudam este tema, foi realizada uma revisão de literatura em bancos de artigos científicos do Brasil e de Portugal. Esta revisão é explicitada detalhadamente no Capítulo II, item 2.2.1 – *Revisão de literatura e percurso inicial da pesquisa*.

A partir dessa revisão inicial, pôde-se perceber que, mesmo incipiente, é possível afirmar que há lugar para a discussão da relação família e escola no campo da política educacional, sobretudo nos últimos vinte anos.

Compreendendo que esse campo ainda está em construção e que “a partir da década de 1990, as pesquisas sobre política educacional passaram a ter forte impulso, motivado principalmente pelo aumento do número de linhas de pesquisa em programas de pós-graduação em Educação” (MAINARDES, 2016, p. 9), possibilita a construção de um panorama um pouco mais consistente de produções.

No que se refere à escolha do recorte temporal, no Brasil, este pode ser justificado por reconhecer que

a implementação de políticas que incentivam a relação entre escolas e famílias como a Campanha Nacional da Família na Escola (2001), o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e a Mobilização Social pela Educação (2008) que surgiram após o ano 2000. (CASANOVA; FERREIRA, 2016, p. 358)

Em Portugal, desde 1986 até em torno de 2010 – período inaugurado pela Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46 de 14 de outubro – “têm-se sucedido reformas, alterações curriculares, diferentes perspectivas de se encarar a educação e seus actores” (COSTA; SEBASTIÃO, 2018, p. 1), reformas essas, cujas bases já mencionavam os pais e responsáveis como agentes fundamentais na participação dos processos educativos.

Isto posto, compreende-se que esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, com aporte quantitativo para auxiliar na análise qualitativa - dado

que em alguns momentos será realizado estudo comparado entre os achados nos dois países.

No que diz respeito ao estudo comparado, o intento se encontra tal como Nóvoa e Catani (2000) destacam:

[realizar] um estudo histórico-comparado das realidades educacionais portuguesa e brasileira, de modo a ultrapassar os limites das comparações tradicionais que, muitas vezes limitam-se a constatar o que ocorre em cada país, apontando similaridades e diferenças, exige a problematização da própria noção de comparação e um exercício crítico que permita criar categorias férteis na apreensão das peculiaridades dos processos de apropriação dos saberes e da invenção das práticas no campo educacional. Isso exige também que se constituam instrumentos comuns de investigação a serem empregados no estudo das duas situações. (NÓVOA; CATANI, 2000, p. 39)

É por isso que se opta em alguns momentos do presente estudo, por essa modalidade de investigação, pois o estudo comparado ainda tende a auxiliar a compreensão das diferentes formas em que o campo da política educacional de cada país se organiza, como os pesquisadores e pesquisadoras produzem (em termos de referencial teórico, abordagem, metodologia, etc.) em seu interior e onde os resultados dos estudos são divulgados, sem perder de vista a criticidade à luz do referencial teórico.

O objetivo de explicitar como o objeto é tratado dentro do campo se faz ainda mais justificado quando se tem como pressuposto de que o tema família e escola precisa ser reclamado no campo acadêmico da política educacional, pois,

[...] a definição do que se estuda no campo não está dada a priori, pois depende em boa proporção dos próprios pesquisadores, que reclamam a presença dos seus objetos de estudo e respectivas abordagens do campo da pesquisa, em uma espécie de via de mão dupla, no sentido de que tanto os pesquisadores buscam se adequar aos objetos e às abordagens dominantes no campo de pesquisa quanto eles próprios tencionam esse campo ao propor novos temas e olhares de pesquisa. (SOUZA, p. 3, 2019)

Assim, se almeja constituir e analisar o estado de conhecimento sobre o objeto já mencionado, considerando que as “pesquisas desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema – sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40). Ressalta-se que as

produções de estados do conhecimento são necessárias para a evolução da ciência, para que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos e, ainda mais se se mostrar um estudo que explicita “a integração e a configuração emergentes, as diferentes perspectivas investigadas, os estudos recorrentes, as lacunas e as contradições” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40). Neste caso, as análises do estado de conhecimento do tema família e escola no campo da política educacional pode contribuir também para a compreensão da educação como direito e como dever da família e do Estado e da sua relação compulsória.

A relevância da produção de um estudo sobre o estado do conhecimento já havia sido destacada por Wittmann e Gracindo (1999, p.9), quando observam que

Um estudo da produção de pesquisas como expressão do estado do conhecimento sobre Políticas e Gestão da Educação torna-se, pois, de fundamental importância para o processo histórico de produção de conhecimento, para a qualificação dos agentes e para a melhoria da prática concreta da educação, especialmente de sua administração. (WITTMANN; GRACINDO, 1999, p.9)

Desta forma, a presente dissertação é composta por três capítulos. O primeiro apresenta reflexões teóricas conceituais acerca do direito à educação, a responsabilidade do Estado e da família sobre esse direito, além de uma breve discussão sobre a gestão democrática. O capítulo é encerrado com a exposição do tema da relação família e escola na literatura educacional brasileira e portuguesa, apoiada nos autores já mencionados.

O segundo capítulo traz a sustentação teórica-epistemológica escolhida para esta pesquisa a partir da noção de campo de Pierre Bourdieu e a tessitura do campo acadêmico da política educacional (TELLO, 2015, 2017; MAINARDES, 2016, 2017, 2019; STREMEL, 2016, 2018; SOUZA; 2016, 2019; entre outros). Em seguida, são apresentados os percursos da pesquisa (bancos de dados, escolha de descritores, seleção de teses e dissertações, composição de banco de dados para análise, potencialidades e dificuldades), finalizando com a apresentação dos achados da pesquisa compostos por teses e dissertações do campo acadêmico da política educacional concebido também por linhas de pesquisa de políticas educacionais (entre outras nomenclaturas e linhas correlatas) de diferentes universidades brasileiras e portuguesas.

Finalmente, no terceiro capítulo emergem, à luz do que foi eleito como referencial teórico e epistemológico, as análises sobre as produções acadêmicas selecionadas a partir da organização destas em categorias e uma possível análise do estado de conhecimento do tema família e escola inserido no campo da política educacional.

CAPÍTULO 1

REFLEXÃO TEÓRICA-CONCEITUAL SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

A educação pública é um dever da sociedade para com os cidadãos.
(CONDORCET, 1791, p.14)

Em rigor, a relação escola-família nasce com os primórdios da escolarização, entendida aqui, de forma sumária, como um processo formal de educação que inclui, entre outros aspectos, a promoção do acesso à leitura e à escrita. (SILVA, 2010, p. 444)

A relação família e escola não pode ser discutida de forma isolada, pois não se trata de um fenômeno *per se*. Desta forma, precisa estar ancorada na sua gênese: a educação formal e à sua declaração constitucional. Ainda assim, o direito à educação também precisa ser tomado em sua construção, que não foi meramente concedido pelo Estado, tampouco emanado em único momento histórico. Sendo este direito conquistado à luz dos ideais de liberdade, se faz necessário discuti-lo em consonância com o objetivo da educação, tomado como expansão da cidadania.

Por isso, neste capítulo, são abordadas a construção do direito à educação a fim de estabelecer um fundamento que sustente a lógica da relação entre a família e a escola, bem como visualizar como se dão os processos que permearam e ainda estão presentes no direito à educação no Brasil e em Portugal, tendo em vista as responsabilidades do Estado e da família.

A partir desse alicerce, é apresentado o tema da relação família e escola na literatura educacional brasileira e portuguesa, já que se trata do objeto e referencial teórico desta pesquisa.

1.1 FAMÍLIA E ESCOLA E O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL E EM PORTUGAL

O direito à educação tal como se observa hoje no Brasil e em Portugal, preserva uma íntima relação com a construção da cidadania, cujos objetivos são, dentre outros, seu exercício e expansão, como pode ser observado nas declarações em seus respectivos textos constitucionais

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Incumbe ao Estado [...] Art. 67 [...] cooperar com os pais na educação dos filhos.

Art. 73 1. Todos têm direito à educação e à cultura. 2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva. (PORTUGAL, 1976)

Importante destacar que a responsabilidade do Estado se difere entre os dois países quando se trata da educação formal. Em Portugal, o papel do Estado é o de colaboração ao dever precípua dos pais, já no Brasil, o estado tem função primeira e atuação conjunta com a família e a sociedade.

Mesmo assim, em ambos os países, a educação é direito de todos, dever do Estado, da família e da sociedade, e está vinculado aos direitos sociais, sendo este fundamental para que os indivíduos da sociedade acessem os demais direitos prescritos em suas cartas magnas.

Como base desses direitos, há um amplo antecedente de tensionamentos, disputas e demandas de diferentes naturezas que reverberaram em seus reconhecimentos e legitimações. Cada país com sua construção histórica, social e política fez da educação o princípio elementar para a garantia e expansão da cidadania, entendida como condição estrutural na constituição da sociedade de modo geral.

A fim de compreender como se delinea o direito à educação no Brasil e em Portugal, é importante visualizar a declaração desse direito, bem como a organização de seus sistemas educacionais. Esses elementos foram descritos no **Quadro 1**, a seguir.

Quadro 1 – Organização sumária da educação brasileira e portuguesa

	Brasil	Portugal
Declaração do direito à educação	Constituição Federal de 1988: - direito social (art. 6º); - ensino fundamental público, subjetivo, universal, de responsabilidade do Estado e da família (art. 205); - princípios do ensino (art. 206);	Constituição da República Portuguesa de 1976: - direito à educação e à cultura, público, gratuito e universal (art. 73º), de responsabilidade da família e do Estado - participação democrática no ensino (art. 77º)
Objetivo da educação	- pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF/88, art. 205) - o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB 9394/96)	- igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva. (CRP/76, art. 73º) - o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (LBSE 46/1986, art. 1º)
Abrangência da educação	- educação básica, obrigatória e gratuita dos 4 ao 17 anos (CF/88, art. 208, inciso I); - atendimento educacional especializado; - oferta de educação para jovens e adultos; - programas suplementares (material didático transporte escolar, merenda, uniforme)	- ensino básico, universal, obrigatório e gratuito, com duração de doze anos, dois seis aos dezoito anos (Lei n.46/1986, Art. 6º); - Educação especial, formação profissional, ensino recorrente de adultos, ensino a distância, ensino português no estrangeiro)
Marco regulatório	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 1996	Lei de Bases do Sistema Educativo n. 46 de 1986

Organização do sistema de ensino	<p>A educação escolar é composta por dois níveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; II. Educação Superior” (LDB art. 21). - A Educação Básica compreende a Educação Infantil (crianças de até 5 anos), obrigatória a partir dos 4 anos; - Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, obrigatório, dos 6 aos 14 anos de idade; - Ensino Médio, dos 15 aos 17 anos (não obrigatório após os 17 anos); - Ensino Superior 	<p>O sistema educativo português compreende:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educação Pré-escolar, de caráter facultativo; - Ensino Básico de nove anos, composto por três ciclos sequenciais, sendo o 1º de quatro anos, o 2º de dois anos e o 3º de três anos; faixa etária dos 6 aos 14 anos; - Ensino Secundário, com duração de três anos. Faixa etária de 15 aos 18 anos. - Ensino Superior
Universalização da educação obrigatória (2019)	<p>4 – 5 anos: 93,8%</p> <p>6 – 14 anos: 98,1%</p> <p>15 – 17 anos: 92,9%</p>	<p>Educação pré-escolar: 92,2%</p> <p>Ensino básico: 98,3%</p> <p>Ensino secundário: 81,5%</p>

Fonte: Organizado pela autora (2020), com base na Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 (BRASIL, 1996), Painel de monitoramento do PNE (INEP, 2019). Constituição da República Portuguesa (PORTUGAL, 1976) e Lei de Bases do Sistema Educativo n. 46 (PORTUGAL, 1986), Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência do Ministério da Educação (PORTUGAL, 2019).

Observa-se, portanto, que, resguardadas as especificidades dos processos históricos, de um de outro país, os elementos que permeiam a organização da educação no Brasil e em Portugal são bastante similares, o que faz remeter ao que Lima (2014) chama a atenção quando equipara os dois países em termos de desigualdade social, histórico de governos autoritários, de redemocratização nacional e democratização do ensino público: apesar dos grandes avanços, enfrentam caminhos árduos e repletos de controvérsias na construção da cidadania.

Por considerar a complexidade da tessitura da cidadania e do reconhecimento e declaração do direito à educação, se faz necessário remeter-se, mesmo que de forma breve, ao lastro histórico das suas concepções.

É relevante destacar, posto o excerto de Condorcet que inicia este capítulo, que o autor, inspirado nos ideais da Revolução Francesa, já

anunciava no século XVIII, a natureza da educação formal como dever da sociedade para com todos os cidadãos, no sentido de desenvolver sujeitos autônomos, e que este não deveria ser somente o direito de poucos. Pensando num plano de instrução pública para a sociedade francesa, assentado no princípio da liberdade, o autor destacava a necessidade de superar a meritocracia hereditária, defendendo a oportunidade para todos o alcance da instrução (CONDORCET, 1791).

Inovador do ponto de vista histórico, Martinho Lutero sublinhava – ainda antes, na linha cronológica - a necessidade da educação do ser humano para além da religiosidade, sendo este o elemento fundamental para qualquer tipo de reforma e transformação social. Ainda que defendesse a educação religiosa e os valores cristãos, próprios da época, já acentuava a urgência do Estado como responsável pela educação a fim de atingir a igualdade de acesso às escolas (BARBOSA, 2017), pois Martinho Lutero

[...] lutava para libertar a educação, através do Estado, das peias que a Igreja viera forjando durante séculos; empenhava-se para a disseminação mais ampla das oportunidades para a educação; sustentava uma concepção mais verdadeira da função da educação na vida religiosa e secular. (MONROE, 1968, p. 178)

Assim, o direito à educação foi concebido a partir de contradições e disputas, surgindo de demandas sociais no bojo de uma sociedade fundamentada na organização privada e de valores familiares, sob a égide cristã, visto que “a história da educação e a história da Igreja mostram-se articuladas sendo, em determinados momentos, fonte de influências recíprocas” (BARBOSA, p. 75, 2017).

Contudo, sendo a educação escolar pública, gratuita e laica, um direito social, tomado – possivelmente – como resultado da Revolução Francesa, passa a ser imprescindível a compreensão do delineamento da responsabilidade do Estado, a partir da *raison d’Etat* (BARBOSA, 2007).

Considerando que o Estado age por meio de seus textos legais, Miranda (2014) alerta que cada Constituição, de cada Estado, tem sua própria ordem e seus princípios constitucionais, expressando esses princípios especialmente no direito à educação por este ser entendido como pressuposto da sociedade que se pretende formar. O autor argumenta ainda que

[...] uma Constituição só se torna efetiva e perdura quando o empenhamento em conferir-lhe realização está em consonância (intelectual e, sobretudo, afetiva e existencial) com o sentido essencial dos seus princípios e preceitos. E nesse empenhamento, essa *vontade de Constituição* depende, por seu turno, do grau de cultura cívica – ou seja, de cultura constitucional – que se tenha atingido. E esta só se atinge através da educação – e da educação para a cidadania. (MIRANDA, 2014, p. 6)

Subsumida a uma organização de sociedade em classes sociais, pautadas em normas legais e tácitas da tríade Estado, Igreja e família, a cidadania é uma construção histórica, social e política, cuja estrutura elementar pode ser explicada sumariamente por Marshall (1967)

[...] dividi a cidadania em três elementos: civil, político e social. [...] os direitos civis surgiram em primeiro lugar [...], os direitos políticos se seguiram aos civis, e a ampliação deles foi uma das principais características do século XIX [...]. Os direitos sociais por outro lado, quase que desapareceram no século XVIII princípio do XIX. O ressurgimento destes começou com o desenvolvimento da educação primária pública, mas não foi senão no século XX que eles atingiram um plano de igualdade com os outros dois elementos da cidadania. (MARSHALL, 1967, p. 75)

Evidente que o conceito de cidadania vai se moldando ao longo do tempo, do espaço e da história, e por isso, desde seu entendimento na Antiguidade, tal como a materialização da participação pública na *pólis*, teve profundas transformações na Modernidade, cujo conceito de cidadania passa a ser atrelado às conquistas dos direitos tal como descrito por T. H. Marshall (1967), emanando “uma visão de cidadão como a figura que possui a titularidade dos três direitos – civis, políticos e sociais – favorecendo, assim, um processo de mobilização em busca da efetividade da cidadania” (MORAIS, 2013, p. 209).

Assim, “o direito à educação é um direito social de cidadania genuíno [...] que basicamente, deveria ser considerado não como direito da criança, mas como o direito do cidadão adulto de ter sido educado” (MARSHALL, 1967, p. 73).

Portugal, após a Revolução de Abril de 1974, traz em sua base constitucional, a reconstrução da democracia e a cidadania como elemento fundamental para a organização da sociedade quando proclama no artigo 4º que “são cidadãos portugueses todos aqueles que como tal sejam

considerados pela lei ou por convenção internacional”, no artigo 12 “todos os cidadãos gozam dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição” e no artigo 13, reafirmando que “todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei (PORTUGAL, 1976).

Consoante à essa perspectiva, no Brasil, a cidadania é pressuposto da Constituição Federal de 1988 – conhecida popularmente e cunhada pelo conjunto de constituintes, como a Constituição Cidadã - prevista nos princípios fundamentais e concedida a todos aqueles que nascem nesse território (BRASIL, 1988, art. 1º).

Carvalho (2002, p. 8) explica que “o fenômeno da cidadania é complexo e historicamente definido”, e que após a ditadura militar no Brasil em 1985, a cidadania tornou-se objeto de discussão e entusiasmo sendo ela a substituta do povo. Mas de fato, a declaração dos direitos e a intenção da materialização da cidadania por meio desses não resolveu os problemas centrais da sociedade, pois “o exercício de certos direitos como a liberdade de pensamento e o voto não gera automaticamente o gozo de outros, como a segurança e o emprego” (CARVALHO, 2002, p. 8), não perfazendo a cidadania em sua completude, segundo o autor.

Carvalho (2002) ainda destaca, na mesma esteira de Marshall (1967), que apesar da sequência lógica e cronológica de direitos – civis, políticos e sociais, a educação popular “tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão de outros direitos” (CARVALHO, 2002, p. 11)

Nesse sentido, é importante destacar que a educação se tornou fundamental para que os sujeitos consigam acessar o conjunto de direitos previstos e disponíveis na sociedade, “constituindo-se condição necessária para se usufruírem outros direitos constitutivos do estatuto da cidadania” (OLIVEIRA, 2007, p. 15).

Na mesma perspectiva, Cury (2002, p. 246) acentua que “a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos”. É, portanto, um direito individual e coletivo, pois é direito do sujeito para viver em sociedade.

Isto posto, é importante salientar que, por si só, o reconhecimento de que a educação é elemento fundamental para alcançar a cidadania, não é o

bastante, “é preciso que ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional” (CURY, 2002, p. 246). Nesse sentido, há de se considerar ainda que todo direito implica em dever, conforme Bobbio (1992) destaca

[...] a existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação. (BOBBIO, 1992, p. 79-80)

Cury (2002, p. 246) enfatiza que “praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica” e, diante da relevância social atribuída à educação, frente ao seu papel humanizador dos sujeitos, esta ascendeu ao *status* de direito constitucional para todos no cenário brasileiro por meio da Constituição Federal de 1988.

Oliveira (2007) aponta que a CF/88 traz um conjunto inicial de previsões constitucionais que abarcam o direito à educação, quais sejam, os artigos 6º, 205, 206, 208, 227, cabendo destaque para este último, acentuando o duplo dever entre Estado e família, que, “ao ser regulamentado, gera o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), [...] que tem servido de fundamento legal para as ações judiciais que visam garantir o direito à educação” (OLIVEIRA, 2007, p. 30), tal artigo prevê que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1990)

Concomitante às transformações e demandas sociais, o direito à educação é regulado pelas legislações educacionais subsequentes e, conforme destacado por Scaff, et al. (2018), este direito é ampliado

A ampliação desse direito é sinalizada pela LDB 9.394/1996, que indica a extensão do ensino obrigatório para nove anos de duração. O ensino Fundamental de nove anos foi incorporado como meta da educação nacional pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que

aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), e se concretizou por meio da Lei n. 11.274/2006, pela qual o ensino fundamental obrigatório passou a durar nove anos, tendo início aos 6 anos de idade. (SCAFF et al., p.68, 2018)

Portugal apresenta como referencial para as políticas educativas o artigo 74 da Constituição Portuguesa, o qual prevê que “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (PORTUGAL, 1976), sendo este artigo considerado “o núcleo duro dos princípios orientadores para a educação nacional e o projeto de país que se pretende consolidar” (ABRANTES, 2016, p. 26) pois, a seguir, são previstas as incumbências do Estado frente à esta questão.

A fim de regulamentar a educação portuguesa, em 1986 foi aprovada a Lei n. 46, a qual estabelece as Bases do Sistema Educativo. Reafirmando o prescrito na carta magna, o artigo 2º dessa lei traz os princípios gerais dos quais a educação deve estar assentada

1 - Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.
2 - É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.
3 - No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis [...] (PORTUGAL, 1986)

No entanto, Abrantes (2016) observa que não houve, desde a sua promulgação, qualquer emenda nesta lei, permanecendo “intacta, desde a sua aprovação, não tendo sido abrangida por qualquer das sete revisões constitucionais que ocorreram até o momento” (ABRANTES, 2016, p. 24) o que, segundo o autor, certamente reverbera em sérias defasagens no sistema educativo português em interface à sociedade atual.

Um aspecto a retomar, é que direitos implicam deveres e, no caso do direito à educação, deveres tanto por parte do Estado, no que tange a garantia de condições para sua materialização (infraestrutura, contratação de profissionais, recursos didáticos, etc.) quanto da família, no que se refere ao acesso e permanência dos sujeitos na instituição escolar.

Cabe aqui ressaltar que o dever da família se limita a dar condições de acesso e permanência do sujeito para a fruição do direito, estendendo-se às

questões de acompanhamento e ampla participação advinda do princípio de gestão democrática, porém não abarca a função de ensinar a base curricular oficial, posto ser este objeto do profissional da educação. Nessa perspectiva, Oliveira (2007) argumenta que

Ao se afirmar que o ensino fundamental é obrigatório, está-se trabalhando com um direito e uma dupla obrigatoriedade. Um direito, na medida em que todo cidadão, a partir de tal declaração, tem o direito de acesso à educação nessa etapa. A dupla obrigatoriedade refere-se, de um lado, ao dever do Estado de garantir a efetivação de tal direito e, de outro, ao dever do pai ou responsável de provê-la, uma vez que passa a não fazer parte do seu arbítrio a opção de não levar o filho à escola. (OLIVEIRA, 2007, p. 15)

Por isso, torna-se fundamental e relevante a tomada de perspectiva sobre a relação como compulsória entre a família e a escola alicerçada ao direito à educação. Por ser uma relação complexa e de constante transformação, a hermenêutica jurídica foi se modificando ao longo do tempo.

Nesse sentido, importante retomar o destaque de que a declaração do direito à educação se deu permeada pela disputa entre as posições católica e liberal, em que a primeira defendia a primazia da família de escolher o tipo de educação dos seus filhos e filhas e, a segunda, entendia que seria papel do Estado garantir escola pública para todos e estabelecer suas diretrizes, a exemplo da Constituição de 1934, onde uma possível relação compulsória da família e da escola já aparecia de forma mais explícita (OLIVEIRA, 2007).

Hoje, no Brasil, o direito à educação declarado na CF/88, em seu artigo 205, anuncia a relação compulsória dos dois grupos sociais distintos e cujas culturas podem ser divergentes. Por seu turno, a legislação vigente prevê direitos e deveres que permeiam esta relação, a exemplo da Lei nº 8.069 de 1990, no artigo 55, onde se destaca que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, artigo 2º, o qual prevê que a educação é dever da família e do Estado (BRASIL, 1996).

A inversão da ordem dos termos família e escola da CF/88 para a LDB 9.394/96 denuncia a disputa ainda presente entre os interesses morais assentados nos valores cristãos e dos interesses do Estado frente à demanda pela formação de cidadãos e trabalhadores (SAVIANI, 2012).

Todavia, estes são apenas artigos iniciais da manifestação da compulsoriedade da relação família e escola que estão vigentes. Ao longo dos textos legais que alicerçam a educação brasileira, pode-se observar outros artigos, especialmente na LDB 9.394/96 (artigos 4º, 5º, 6º), que enfatizam que “a educação deve resultar da ação tríade do Estado, da família e da sociedade” (RESENDE; SILVA, 2016, p. 38).

Os artigos 12º e 13º da mesma lei expressam a necessidade de relação num nível mais aprofundado, pois preveem a incumbência dos estabelecimentos de ensino na articulação “com as famílias e a comunidade, criando processo de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996) e dos docentes na colaboração dessa articulação.

Em Portugal, a educação aparece sob a égide do direito cultural na Constituição da República Portuguesa de 1976, cujo texto apresenta princípios sobre os quais deve se assentar a educação. Como já mencionado, no artigo 73 são assegurados os direitos à educação e à cultura para todos, e incumbe ao Estado de promover “[...] a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades [...]” (PORTUGAL, 1976).

Nomeadamente, o artigo 67 (que trata dos direitos da família, tomada como elemento fundamental da sociedade), prevê que o Estado deve “cooperar com os pais na educação dos filhos” (PORTUGAL, 1976), delineando, portanto, um tipo de relação compulsória entre as famílias e as escolas, em que o Estado tem papel colaborativo sobre o dever primeiro da família.

Abrantes (2016, p. 30) destaca que “o artigo 42 da Constituição de 1933 de Portugal já instituía o princípio de cooperação entre família e escola, mas atribuindo à família a primazia no dever de garantir a educação e a instrução das crianças”, reafirmando que a relação família e escola também já vem sendo anunciada nos textos constitucionais em Portugal.

Resende e Silva (2016) destacam que em Portugal há uma estrutura de âmbito nacional que prevê a participação das famílias nas escolas há quase cinco décadas, por meio de leis específicas que regulamentam a constituição das Associações de Pais, inclusive na participação no Conselho Nacional de Educação.

Assim, o movimento associativo dos pais é reconhecido atualmente em Portugal “como um grupo de pressão junto ao poder político, sendo os pais de alunos tratados pela legislação como atores civis e jurídicos” (SILVA, 2003, p. 157).

Desse modo, Miranda (2014) sublinha que, de uma perspectiva global, a família é parte fundamental da educação formal, uma vez que é definida pela Declaração Universal dos Direitos do Homem, elemento natural e fundamental da sociedade; na Constituição Portuguesa, como elemento fundamental da sociedade; e no texto constitucional brasileiro como base da sociedade. O autor ainda destaca que a educação

[...] revela-se sempre eminentemente social – na família e a partir desta para fora, por ser tanto resultado da comunidade como instrumento de socialização; por conferir a cada pessoa o seu lugar na vida coletiva; por ligar o passado, o presente e o futuro da comunidade e por contribuir tanto para a preservação do que ela aí encontra quanto para a renovação e a transformação que vão ocorrendo em sucessivas gerações ao longo dos tempos. (MIRANDA, 2014, p. 4)

Mas, apesar da íntima relação histórica entre Brasil e Portugal, pode-se observar que cada país tem sua própria cultura, modos de organização educacional e legislação para esse fim e, por isso, parecem tratar do tema da relação família e escola de formas distintas.

De todo modo, Silva (2001) adverte que a relação família e escola fundamentada no direito à educação, significa, em primeiro lugar, mais Estado, pois

Note-se que ela [*a relação família e escola*] é regulamentada e regulada – e tem vindo a sê-lo crescentemente – por este. De certa forma tem vindo a ser conduzida por este. O movimento associativo de pais, apesar da sua já razoável visibilidade social, está longe de impor os termos da relação. Se o poder político tem correspondido a muitos dos anseios daquele movimento, não será tanto porque este os tenha conseguido impor, mas antes porque o próprio poder central neles tem visto proveito. Aquilo que a temos assistido é uma institucionalização crescente daquela relação. (SILVA, 2001, p. 212)

Então, entendendo que o Estado, de certa forma, é agente limitador da ação da família frente à sua relação com a escola, se faz ainda mais relevante investigar como esta relação compulsória, desigual e permeada por disputas de poder vem sendo tratada no campo da educação e em especial, no campo que

se dedica a estudar aquilo que trata da sua regulação e regulamentação e da ação ou ausência do Estado frente às demandas sociais por educação: o campo das políticas educacionais.

Assim, a fim de compreender quais os percursos e tendências o tema da relação família e escola apresenta, em seguida se empreenderá a apresentação da investigação de como este tema se sustenta enquanto objeto de pesquisa a partir da literatura educacional no Brasil e em Portugal.

1.2 A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NA LITERATURA EDUCACIONAL BRASILEIRA E PORTUGUESA

Muito são os autores que se debruçam sobre o tema da relação família e escola, de diferentes olhares e lugares. Grande parte desses autores buscam aportes em campos fronteiriços ao da educação a fim de refletir e responder sobre questões suscitadas acerca desta complexa relação.

Como já anunciado reiteradamente em alguns momentos neste estudo, o tema da relação família e escola se faz pertinente no campo da política educacional quando entendida também como elemento fundamental da garantia do direito à educação.

Considerando que nos dois países investigados a educação é direito de todos, de responsabilidade do Estado e da família, e que seus respectivos sistemas de ensino são assentados nos princípios da democracia, não há como abordar este tema sem vislumbrá-lo, mesmo que de forma breve, aos princípios da gestão democrática. Isso é confirmado ao buscar, elencar e analisar as obras que abordam esse tema, do ponto de vista sociológico, pedagógico e educacional.

Um exemplo desta ótica, é o de Paro (2007; 2018), cujos trabalhos propõem uma importante discussão acerca do conceito de gestão democrática e outros conceitos concernentes à gestão, incluindo a participação das famílias nas decisões da escola. Para o autor, a família fazer parte das decisões da escola é uma forma mais sofisticada de participação numa escala de diferentes níveis e formas possíveis de fazê-la, de acordo com a consciência de seus direitos e deveres, bem como das oportunidades proporcionadas pelas escolas (PARO, 2007).

Em um de seus estudos sobre a qualidade da educação e a participação das famílias, Paro (2007; 2018) realiza uma pesquisa de campo e, por meio de imersão no cotidiano escolar de duas escolas paulistanas, tomando pais e estudantes como usuários da escola e protagonistas da estrutura dos processos educativos. A partir de uma abordagem dialógica, o autor traz à tona as representações dos docentes, gestores, familiares e estudantes sobre a contribuição de cada segmento que compõe a escola para uma educação de qualidade (PARO, 2007).

Ao abordar a relação família e escola assentada nos princípios e métodos da gestão democrática, quais sejam, diálogo, alteridade, conhecimento e respeito mútuo, trabalho coletivo e o gestor como articulador da relação, além do direito à informação, a participação e a autonomia, o autor salienta que

[...] a democratização da gestão da escola básica não pode restringir-se ao limites do próprio estado, — promovendo a participação coletiva apenas dos que atuam em seu interior — mas envolver principalmente os usuários e a comunidade em geral, de modo que se possa produzir, por parte da população, uma real possibilidade de controle democrático do Estado no provimento de educação escolar em quantidade e qualidade compatíveis com as obrigações do poder público e de acordo com os interesses da sociedade. (PARO, 1998, p. 5)

Nesse sentido, a gestão democrática tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito e as normas coletivamente construídas para os processos de tomadas de decisões e a garantia de amplo acesso às informações, assim,

[...] a gestão da escola pública pode ser entendida pretensamente como um processo democrático, no qual a democracia é compreendida como princípio, posto que se tem em conta que essa é a escola financiada por todos e para atender ao interesse que é de todos; e também como método, como um processo democratizante, uma vez que a democracia é também uma ação educativa, no sentido da conformação de práticas coletivas na educação política dos sujeitos. (SOUZA, p. 126, 2009)

A democratização da gestão escolar implica o aprendizado e a vivência do exercício de participação e tomadas de decisões. Trata-se de processo a ser construído coletivamente, que considera a especificidade de cada escola. É necessário, portanto, compreender que esse processo não se efetiva somente

por meio de legislações próprias, mas é resultante, sobretudo, da concepção de gestão e de participação que se tem.

É a partir da concepção de gestão democrática, ou seja, de sua natureza político pedagógica que se quer implementar, que se concretizará a efetivação ou não dos processos de participação e decisão. É necessário construir, no cotidiano da escola, um processo de participação baseado em relações de cooperação, no trabalho coletivo e no partilhamento do poder, por meio de exercício do diálogo, do respeito às diferenças, garantindo a liberdade de expressão, em busca da construção de projetos coletivos. (DOURADO et al, 2004)

No entanto, Lima (2014), assinala que devido ao histórico de longas experiências autoritárias em países como o Brasil e Portugal, “talvez seja difícil encontrar um ideal político-educativo mais pleno de significado democrático e com maior potência transformadora [...]” (LIMA, 2014, p. 1068).

A partir desse sentido de participação, como um elemento fundamental para a prática e consolidação da democracia nos processos escolares, Silva (2001; 2003), aborda a relação família e escola como uma relação problemática, buscando responder, centralmente sobre como os efeitos pretendidos e não pretendidos podem resultar desta relação, em nível macro, meso e microsociológico, bem como discutir em torno da construção de uma escola e uma sociedade democráticas como consequência da interação concreta entre a escola e a família, especificamente no contexto português.

Silva (2001) destaca que o tema em tela pode não estar na ‘moda’ no meio acadêmico, mas que “para quem lida de perto com as questões da educação escolar sabe o quanto a relação escola-família continua na ordem do dia” (p. 8), em particular no que se refere às representações sociais dos seus envolvidos. O autor ainda salienta que

Os efeitos da relação sobre as famílias parecem ter sido menos escrutinados, mas sugerem, entre outros aspectos, uma maior co-responsabilização no processo educativo dos seus educandos, com os resultados positivos para estes que daí advêm. Para além de uma valorização social das famílias, sobretudo dos meios populares, a partir da imagem que lhes é devolvida pela instituição escolar” (SILVA, 2001, p.9)

Por outro lado, a depender da intenção de quem a faz, bem como dos princípios e instrumentos que se usa, há que se considerar que a relação família e escola pode tornar-se uma relação armadilhada, “num mecanismo de reprodução social e cultural” (SILVA, 2003, p.10). Além disso, outra armadilha comum é a ilusão de que a escola e as famílias falam a mesma linguagem “[...] e que toda negociação – mesmo de conflitos – envolve o domínio de uma linguagem comum, só ao alcance de alguns” (SILVA, 2001, p. 579)

Apoiado em Durkheim (1972) e Dale (1994), Silva (2001), traz ainda uma importante observação acerca das diferenças entre os termos comumente utilizados na discussão sobre essa temática: envolvimento e participação. Segundo o autor, os dois termos podem aparecer como sinônimos, ou ainda como formas diferentes de interação que, no entanto, não têm uma distinção tangível. Isto posto, Silva (2001) expressa uma tentativa de elucidação

Por *envolvimento*, entende-se geralmente o apoio direto das famílias aos seus educandos. O apoio assume uma base individual e o seu objeto tem um rosto. O espaço privilegiado é a casa, embora a possa extravasar (ida a reuniões na escola, etc.). O conceito de *participação* remete, de um modo geral, para a integração de órgãos da escola, de associações de pais ou órgãos a outros níveis do sistema educativo. No primeiro caso predomina o trabalho direto junto dos filhos; no segundo, um trabalho de representação de duas categorias sociais: diretamente, a dos outros pais; indiretamente, a dos alunos. No primeiro caso, age-se a título individual, no segundo estamos diante de uma atitude política. (SILVA, 2001, p.92)

É nessa esteira que Bordenave (1994) sustenta que “de fato, a palavra participação vem da palavra parte. Participação é fazer parte, tomar parte ou ter parte [...]” (BORDENAVE, 1994, p. 22). E nesse sentido, é possível compreender a participação como ação multifacetada, indicando, portanto, que há diferença entre participação ativa e passiva, ou a distância entre o cidadão inerte e o cidadão engajado.

Ainda num sentido mais sumário, Silva (2001) traz, com base em Ballion (1982) três níveis possíveis para a relação entre a família e a escola, quais sejam, o estritamente individual, o coletivo concreto (associação de estabelecimento) e o coletivo abstrato (sindicatos locais e nacionais).

Nessa mesma lógica, fundamentado em Beattie (1984), Silva (2001) faz a distinção entre participação dos pais e atividades dos pais, que representam respectivamente:

a) o legalmente exigido dos pais com as escolas que seus filhos frequentam por meio de sistemas de representantes eleitos e comitês. A ideia central aqui é a exigência legal; b) atividade associativa organizada por e para pais cujos filhos frequentam a escola. Sua finalidade pode ser bastante diversa, mas seu principal elemento definidor é negativo: não tem status oficial ou legal aos olhos do Estado e, portanto, aos olhos das escolas que são instituições do Estado. (BEATTIE, 1984, p. 19; 243, tradução nossa)

Essas definições vão ao encontro do que Sá (2016) chama de elementos que permeiam a resistência das escolas, em especial a equipe docente, em aproximar-se das famílias de seus estudantes. Conforme já mencionado previamente, segundo o autor, há argumentos políticos e técnicos por parte dos profissionais da escola acerca da competência para resolver a matéria educativa, entendendo-se que as famílias não saberiam manobrar os processos escolares em termos de participação nas tomadas de decisões.

Sá (2004), apoiado em Epstein, desdobra os conceitos de participação elaborados pela autora, e afirma que há pelo menos seis tipos de envolvimento das famílias na escola: ajuda das escolas às famílias; comunicação escola-família e família-escola; atividades de voluntariado na escola; envolvimento em atividades de aprendizagem em casa; participação nas tomadas de decisão; colaboração e intercâmbio com a comunidade.

Nesta trama, cabe retomar os escritos de Lima (2014), quando o autor ressalta que gestão democrática da escola tem um papel indispensável ao processo de realização do direito à educação, mas que, por se tratar de múltiplas facetas, sujeitos, culturas e disputas de poder, este trabalho é extraordinariamente exigente e difícil, destacando ainda que

É, por isso, pela realização passível de múltiplos graus de aprofundamento, de avanços e de recuos, de contradições profundas, seguindo de perto os matizes teóricos da democracia e das suas distintas teorias, bem como as intensidades variáveis das práticas de participação e, no limite, de não-participação, nos processos de decisão (LIMA, 2014, p. 1071)

Nesse sentido, Sá e Antunes (2010), quando discutem sobre a função do Estado, da escola e da família na educação de crianças e jovens, questionam sobre que tipo de educação é distribuída, a quem e por quem, sobre como se constrói a (des)igualdade nesta distribuição e, especialmente,

como participam e reagem os diferentes atores (designadamente o Estado, as escolas e as famílias) diante desses processos, seus resultados e implicações.

Com base na investigação, os autores concluem que os pais que participam têm mais capital escolar e cultural elevado e, “desta forma, procuram assegurar para seus filhos o privilégio relativo possível na prossecução de uma ‘boa ou melhor’ educação” (SÁ; ANTUNES, 2010, p. 483).

Ante ao exposto, toma-se como balizador do conceito sobre a relação família e escola, as relações que se dão entre esses dois grupos sociais como elemento fundamental para o desenvolvimento da gestão democrática e para a efetivação do direito à educação; visto que nos dois países em questão, a gestão democrática é o princípio que permeia a organização do ensino e o direito à educação - entendido como acesso, permanência e qualidade - é o principal objetivo da relação entre as famílias e a escola.

Já o modo como se faz a relação, os níveis e padrões de participação, as diferentes culturas e linguagens utilizadas para mediar essa aproximação, bem como suas intenções e resultados, são discutidos nas pesquisas que se preocupam em estudá-la e que apresentam matizes quase imensuráveis.

CAPÍTULO 2

FAMÍLIA E ESCOLA NO CAMPO ACADÊMICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

O campo é um espaço de lutas, uma arena onde está em jogo uma concorrência ou competição entre os agentes que ocupam as diversas posições. (LAHIRE, 2017, p. 65)

Para que um campo funcione, é preciso que haja objetos em disputa e pessoas prontas a disputar o jogo dotadas de *habitus* que impliquem o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo e dos objetos de disputa (BOURDIEU, 1983, p. 89)

O propósito deste capítulo é apresentar os fundamentos teórico-epistemológicos que sustentam a análise do tema da relação família e escola no campo acadêmico da política educacional. Para tanto, apresenta-se inicialmente, o conceito de campo de Pierre Bourdieu (2011, 2017) a partir dos escritos do próprio autor e de outros autores que utilizam suas obras para fundamentarem seus estudos (WACQUANT, 1992; STREMEL, 2016; MEDEIROS, 2017; CATANI, 2017; LAHIRE, 1997, 2017; NOGUEIRA, 2017, 2018), corroborando com a ideia de que

[...] a teoria de Bourdieu oferece elementos conceituais consistentes para a análise dos diversos campos constitutivos da vida social. Um aspecto importante é o fato de seus estudos basearem-se não só em estruturas teóricas, mas também em estudos empíricos. (STREMEL, p. 28, 2016)

Ainda como tópico fundamental para assentar as análises propostas neste estudo, houve a preocupação de descrever e discutir o campo acadêmico da política educacional e, para tanto, são utilizados autores que se debruçam no empreendimento da concepção desse campo a partir da compreensão de seus agentes, objetos, metodologias e epistemologias (SAVIANI, 2017; TELLO, 2015; MAINARDES, 2015; SOUZA, 2016, 2019; MENDES et al, 2019; STREMEL, 2016, 2018; entre outros), partindo da premissa de que

Para falar de campo acadêmico da política educacional é preciso partir de uma definição elementar daquilo que caracteriza a existência de muitos campos, ou seja, é preciso levar em conta que o campo acadêmico da política educacional é um microcosmo relativamente autônomo no interior de um macrocosmo (âmbito educacional, Âmbito científico, âmbito político-social). (STREMEL, p. 37, 2016)

Em seguida, a fim de construir um panorama inicial sobre quais caminhos e tendências os pesquisadores e pesquisadoras tomam ao se empenharem na discussão do tema da família e escola, é apresentado o levantamento realizado em bancos de artigos científicos no Brasil e em Portugal. Em paralelo, são evidenciados os percursos iniciais da busca pelos dados, intencionando compor um cenário que sustente a base de análise e os aspectos metodológicos que auxiliam na compreensão do tema inserido no campo.

Por fim, são explicitadas as teses e dissertações que constituem o *corpus* documental desta pesquisa, suas características, origens, aspectos introdutórios e objetivos das pesquisas propostas, apresentadas por meio de quadros e gráficos no sentido de desenhar, preliminarmente, os caminhos que os pesquisadores e pesquisadoras inseridos nas linhas de pesquisas de políticas educacionais e linhas convergentes, utilizando para isso, critérios convergentes aos estudos históricos e atuais acerca do campo da política educacional, sobre o arcabouço da teoria de campos de Pierre Bourdieu e autores e autoras que se fundamentam em suas obras.

2.1 CONCEITO DE CAMPO DE PIERRE BOURDIEU E O CAMPO ACADÊMICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Compreender o conceito de campo de Pierre Bourdieu não é tarefa fácil, sobretudo pelo fato de que o autor não se dedicou a uma obra específica para o tema, mas a noção de campo perpassa por suas obras. No entanto, para o que se pretende neste momento, que é construir e analisar o estado do conhecimento atual do tema da relação família e escola no campo acadêmico da política educacional, parece essencial que se faça uma breve contemplação

desse conceito basilar do sociólogo francês, já que se escolhe essa lente teórica para a discussão porvir.

O campo acadêmico pode ser considerado um mundo social, que ao mesmo tempo em que produz e reproduz práticas específicas, também é constituído por elas, numa forma dialética entre o *habitus* de seus agentes e o próprio campo (THOMSON, 2018, p. 106)

Importante destacar que o conceito de campo precisa ser vinculado aos conceitos de *habitus* e de capital. Como um conceito aberto, na teoria sociológica de Bourdieu, a noção de campo é menos uma tese do que um método de trabalho, para ser usado empiricamente. Sendo assim, o campo pode ser compreendido como um espaço (simbólico) social distinto, sujeito a lógicas próprias, as quais delimitam práticas que obedecem ao senso prático e corroboram com a construção do *habitus*, por ser um local que reforça os sistemas de disposições, induzindo às regularidades e naturalizando condutas incorporadas, pois

Um campo é um espaço social estruturado, um campo de forças – há dominantes e dominados, há relações constantes, permanentes de desigualdade, que se exercem no interior desse espaço – que é também um campo de lutas para transformar ou conservar esse campo de forças. Cada um, no interior desse universo, empenha em sua concorrência com os outros, a força (relativa) que detém e que define sua posição no campo e, em consequência, suas estratégias. (BOURDIEU, 1999, p. 57)

Nesse sentido, “o conceito foi desenvolvido para corrigir as várias formas de subjetivismo e objetivismo criticadas por ele [Bourdieu]” (STREMEL, 2016, p. 30). Bernard Lahire (2017, p. 64), destaca que

Com sua teoria de campos, Pierre Bourdieu pretendeu propor um modelo bastante geral para pensarmos nossas sociedades diferenciadas. Nas sociedades altamente diferenciadas, [...] o cosmo social é constituído pelo conjunto de microcosmos sociais relativamente autônomos, espaços de relações objetivas que são o lugar de uma lógica e de uma necessidade específicas e irreduzíveis àquelas que regem outros campos. (LAHIRE, 2017, p. 64)

Sendo assim, a teoria de campos de Bourdieu é a teoria da pluralidade de mundos, pluralidade de lógicas de singularidades e de sistemas de

funcionamento. A prática é entendida pelo autor como produto de uma relação dialética entre a conjuntura e um *habitus* (BOURDIEU, 1972).

Pode-se dizer, portanto, que o campo é uma configuração de relações objetivas entre posições simbólicas ocupadas por agentes ou instituições. A estrutura do campo é definida pelo distanciamento entre as posições e as relações objetivas entre posições. Por sua vez, cada posição é definida pelo montante de capital específico circulante no campo, bem como pelo volume e estrutura das diferentes espécies de capitais. Os limites do campo estão posicionados onde os efeitos do campo terminam, assim, suas fronteiras estão sempre em jogo (WACQUANT, 2005).

Em estudo sobre o conceito de campo, Stremel e Mainardes (2016) destacam as indicações de Bourdieu (2003) acerca das propriedades dos campos sociais. Segundo os autores, campos “são espaços estruturados de posições, cujas propriedades dependem da sua posição nesses espaços e que podem ser analisadas independentemente das características dos seus ocupantes” (STREMEL; MAINARDES, 2016, p. 118).

Bourdieu (2003) afirma ainda, que o conceito de campo pode ser análogo a um jogo e que no interior de cada campo há leis gerais. Desta forma, sempre que se estuda um novo campo, propriedades específicas podem ser descobertas. “Os que participam na luta contribuem para a reprodução do jogo contribuindo, mais ou menos completamente segundo os campos, para produzir a crença no valor das paradas do jogo” (STREMEL; MAINARDES, 2016, p. 125). Os autores ainda argumentam que

[...] a estrutura do campo é um *estado* da relação de força entre os agentes ou instituições envolvidas na luta ou, se se preferir, da distribuição de capital específico, que acumulado no decorrer das lutas anteriores, orienta as estratégias posteriores; [...] todas as pessoas que estão cometidas em um mesmo campo têm em comum um certo número de interesses fundamentais, a saber, tudo o que está ligado à própria existência do campo, daí uma cumplicidade objetiva que está subjacente a todos os antagonismos. (STREMEL; MAINARDES, 2016, p. 126)

Frente ao caráter orgânico das relações sociais, a teoria de Bourdieu (1992), considera que

[...] a noção de campo não oferece respostas prontas para todas as perguntas possíveis, assim como os grandes conceitos da “teoria teoricista” (theoreticist theory) que anseia explicar tudo e com uma

ordem certa. [...] para ele, a sua grande virtude é promover um modo de construção que precisa ser repensado novamente a cada vez. (STREMEL, 2016, p.31)

Por isso, os diversos campos sociais surgem como produtos de um longo e lento processo de especialização e de autonomização. Thomson (2018) assinala que Bourdieu (2005) concedeu em sua teoria três movimentos necessários para analisar um campo, quais sejam:

[...] analisar a posição do campo em relação ao campo de poder [...]; estabelecer a estrutura objetiva das relações entre as posições ocupadas pelos agentes ou instituições que competem nesse campo [...]; analisar o *habitus* dos agentes, os sistemas diferentes de disposições que eles adquiriram por meio da interiorização de um tipo determinado de condições sociais e econômicas e que encontram numa trajetória definida no interior do campo em questão uma ocasião mais ou menos favorável de se realizar. (BOURDIEU, 2005, p. 80)

Bourdieu (1989) enfatiza ainda a relação de interdependência dos conceitos de *habitus*, capital e campo, e que não é possível analisar a conjuntura social selecionando a perspectiva de um ou de outro conceito, pois, a exemplo do que sugere Wacquant (2017),

[...] o *habitus* nunca é a réplica de uma única estrutura social, na medida em que é um conjunto dinâmico de disposições sobrepostas em camadas que grava, armazena e prolonga a influência dos diversos ambientes sucessivamente encontrados na vida de uma pessoa (WACQUANT, 2017, p. 215)

Embora intrínseco aos conceitos de campo e capital, *habitus* é um conceito central na sociologia de Bourdieu, uma espécie de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade (MEDEIROS, 2017). Bourdieu (2012) explica que *habitus* é

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e sendo tudo isso coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizada de um maestro. (BOURDIEU, 2012, p. 87)

Assim, o *habitus* tende a produzir e a ser produzido pelo capital e pelas relações no interior dos campos, por isso, é possível, de modo bastante sintético, tomar o campo como espaço de relações, o capital como produto e o *habitus* como a prática dos sujeitos que estão inseridos no campo.

O conceito de capital também é fundamental para compreender esse conjunto de noções, que pode ser entendido como a dinâmica social do pensamento de Bourdieu (2012). Segundo Lebaron (2017, p.101), “um capital é um recurso, segundo o modelo de ‘patrimônio’, isto é, um estoque de elementos que podem ser possuídos por um indivíduo”, e ainda, “tem a característica de poder, em determinados casos, ser investido e acumulado de modo mais ou menos ilimitado” (LEBARON, 2017, p. 102).

Portanto, abordar a ideia de capitais supõe falar de competências entre os agentes integrados inseridos em um determinado campo social, para apropriar-se da maior quantidade de capital possível, em detrimento dos demais agentes. Em consequência, o conceito de capital se associa de maneira direta ao de estratégia e, assim, também às estratégias inconscientes resultantes da pressão de um *habitus* específico (MAESTRO, 2004).

Nessa tessitura, o capital revela a estrutura, o sistema de relações e de dependência do campo e, pode se dizer que existem ao todo, quatro tipos principais de capitais: econômico, cultural, social e simbólico, além dos capitais específicos dos campos.

Segundo Bourdieu (1989) o espaço social é organizado por dois princípios de diferenciação entrecruzados entre o capital econômico e o capital cultural. A distribuição dos dois tipos de capitais define as duas posições que circundam as linhas maiores de divisão e de conflito entre dominantes e dominados (volume de capital) e entre frações rivais da classe dominante (oposta pela composição de seu capital).

Resta reforçar que na intenção do presente estudo, os capitais que sobressaem são o capital cultural e o capital simbólico, quais sejam suas definições respectivamente: a) conjunto de bens simbólicos, conjunto das qualificações intelectuais – família e escola, pode existir no estado incorporado, objetivado e institucionalizado; longo e contínuo esforço de aprendizagem e de acumulação objetivando a incorporação de bens; tempo e meios materiais (financeiros) para ter tempo neste investimento (NOGUEIRA, 2017); b) crédito

e autoridade, reconhecimento e posse dos capitais econômico, cultural e social, assegura as formas de dominação que implicam na dependência daqueles que se permitem dominar. Todavia, toda espécie de capital tende a funcionar como capital simbólico quando obtém o reconhecimento explícito ou prático, uma forma de transmutação de espécies de capital em efeitos simbólicos (MARTIN, 2017)

Assim, como “Bourdieu desenvolveu a noção de campo social como uma parte de um meio de investigar a atividade humana” (THOMSON, 2018, p. 97), neste trabalho a noção de campo será utilizada na tentativa de compreender como o objeto transita no interior do campo da política educacional, sem desconsiderar o conceito de *habitus* e de capital. Sendo assim,

O campo é uma parte de um trio de ferramentas teóricas fundamentais. Junto com seus colegas, o *habitus* e o capital, ele oferece uma abordagem epistemológica e metodológica para uma compreensão sensível à história e particular da vida real. O campo não foi desenvolvido como uma “grande teoria”, mas como um meio de traduzir problemas práticos em operações empíricas concretas. (THOMSON, 2018, p.113)

Por sua vez, o campo acadêmico da política educacional é objeto de vários empreendimentos de pesquisa pelos próprios agentes do campo. Os elementos que compõem o campo, bem como a sua constituição ao longo da história da educação já foram levantados e analisados por outros pesquisadores e pesquisadoras, tais como Mainardes (2014, 2015, 2018), Tello (2015), Stremel (2016, 2018), que utilizam, por sua vez, majoritariamente os estudos de Fanfani (1989), Ball (2006, 2011) e Bourdieu (1989, 2004, 2011). Assim, não há necessidade – nem a pretensão - de reelaborar o conceito de campo acadêmico da política educacional nem do que o constitui, mas de descrevê-lo.

Desta forma, a intenção ao mencioná-lo é que este extrato de estudos anteriores se torne o referencial teórico e auxilie na sustentação do caminho no qual este trabalho se propõe percorrer. A exemplo disso, Stremel (2016), em trabalho significativo acerca da constituição do campo acadêmico da política educacional, traz sumariamente a sua origem e definição

[...] a política educacional no Brasil começa a emergir como um campo acadêmico específico a partir da década de 1960, tendo como antecedentes os estudos sobre a situação do ensino no país e sobre a administração escolar, administração educacional e educação comparada. Esse campo desenvolveu-se como produto de condições históricas e sociais, por meio da expansão de publicações sobre a política educacional; da criação de disciplinas na Graduação; da criação de linhas e grupos de pesquisa na Pós-graduação; da criação de associações científicas e grupos de trabalho dentro de associações; da criação de periódicos científicos especializados; da criação de redes de pesquisa; da realização de eventos científicos específicos de políticas educacionais, bem como pelas ações e tentativas de intervenções dos pesquisadores do campo no próprio processo de formulação de políticas. (STREMEL, 2016, p.18)

Saber da origem e a definição do campo específico viabiliza a compreensão inclusive dos critérios utilizados para a categorização e procedimentos de análises, por exemplo, quando da seleção das linhas de pesquisas correlatas à de políticas educacionais para a busca dos dados. É elucidativa também para compreender o campo, a questão que a autora levanta sobre a expansão deste e a sua maior autonomia e legitimação, tratando-se de um campo ainda em construção, onde

[há] ainda diversas questões epistemológicas a serem resolvidas, tais como: uma melhor definição de seus objetos de estudo (pois é um campo abrangente), da ampliação dos referenciais teóricos para a análise de políticas, conceituação do que é política educacional, ampliação da interlocução com a ciência política, ciências sociais, economia, bem como as contribuições que resultam o desenvolvimento contínuo da teoria social, em um sentido amplo. (STREMEL, 2016, p. 19)

Nesse sentido, este trabalho pode contribuir para a consolidação do tema família e escola como mais um objeto de estudo no campo da política educacional, frente à necessidade de se discutir o direito à educação e do duplo dever constitucional do Estado e da família.

Tello (2015) sugere a importância da definição do campo no sentido de diferenciar o campo teórico, denominado de Política Educacional e aquelas que se referem especificamente à gestão, tomada de decisões e ação política, chamadas de políticas educacionais. O autor esclarece que

Definimos a política educacional (no singular) como campo teórico e as políticas educacionais (no plural) como a realidade sociopolítica a ser analisada, indagada, pesquisada. Ou seja, as políticas

educacionais são o objeto de estudo da política educacional. (TELLO, 2015, p. 145)

É no campo teórico que se encontra o campo acadêmico da política educacional, compreendido como “lôcus de relações, tendo como protagonistas agentes, delegados a produzir conhecimento acadêmico, como um tipo de prática social legitimada e reconhecida como tal” (HEY, 2008, p. 15).

Em essência, um campo precisa de agentes, instituições, ideias e interesses específicos que lhe dê sustentação e legitimação. Por isso, entendendo o campo acadêmico da política educacional como campo específico, com sua constituição ainda em aberto, emergido de outros campos científicos e teóricos, e com suas necessárias intersecções, é que se segue para a investigação de quem são esses agentes, quais as instituições que acomodam esses agentes e quais as ideias e interesses que são emanados quando o objeto de pesquisa é a relação família e escola.

2.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Conforme anunciado previamente, os caminhos metodológicos trilhados neste estudo podem ser definidos pela construção de um estado do conhecimento (FERREIRA, 2002; ENS e ROMANOWSKI, 2006; entre outros), já que foram mapeadas e classificadas as produções dos pesquisadores do campo acadêmico da política educacional, aliadas aos aportes de estudo comparado (NÓVOA e CATANI, 2000; entre outros).

Sobre o estado do conhecimento, é oportuno notar que este é uma espécie de modalidade das pesquisas do tipo estado da arte. Ferreira (2002) explica que

[pesquisas do tipo estado da arte são] definidas como de caráter bibliográfico, que parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que forma e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações [...]. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que se busca investigar, à luz de categorias e facetas [...]. (FERREIRA, 2002, p. 258)

No caso aqui proposto, portanto, trata-se de estado do conhecimento por se concentrar em um campo específico, utilizando para isso, uma parte das produções do campo em questão. Em síntese, esta pesquisa se propõe a construir o estado do conhecimento de um objeto (relação família e escola), inserido em um campo (campo acadêmico da política educacional), por meio da análise das teses e dissertações originadas nesses campos, e não de todas as produções sobre o objeto, como artigos, livros, entre outros.

Também cabe ressaltar que tal como o título deste estudo sugere e afirmado por seu objetivo geral, a construção do estado do conhecimento é o lastro que sustenta todos os esforços aqui empreendidos. Todavia, como já previsto e usual nas pesquisas acadêmicas, outros caminhos metodológicos foram necessários a fim de enriquecer e aprimorar as análises propostas.

Foi o caso deste momento e em outros adiante: as variáveis que foram surgindo da leitura do conjunto de teses e dissertações exigiram o aporte do estudo comparado principalmente no que diz respeito à tarefa de compreender quais são os elementos que tecem os diferentes contextos e quais os referenciais teóricos que dão sustentação ao campo acadêmico da política educacional no Brasil e em Portugal quando o objeto de pesquisa é a relação família e escola.

O estudo comparado, o qual é, em alguns momentos, utilizado nesta pesquisa, cuja utilização pode ser compreendida conforme enunciado por Rezende et al. (2017)

[esse] método permite operar com as diferenças e não somente com as semelhanças, enfatizando as peculiaridades próprias de cada realidade [...]. desta forma, é possível preservar a singularidade de cada país na análise de seus temas, sem uniformizar a coleta de dados, nem forçar a existência das mesmas variáveis. (REZENDE et al., 2017, p. 135)

Assim, esta forma de pesquisa foi utilizada considerando os contextos distintos dos dois países, sem comparar as realidades em termos binários (bom/ruim, suficiente/insuficiente), mas no sentido de compor um panorama a fim de reconhecer as semelhanças e as diferenças entre aquilo que compõe o campo acadêmico da política educacional nos dois países, como considera Franco (2000)

O princípio da comparação é a questão do outro, o reconhecimento do outro e de si mesmo através do outro. A comparação é um processo de perceber as diferenças e as semelhanças e de assumir valores nessa relação de reconhecimento de si próprio e do outro. Trata-se de compreender o outro a partir dele próprio e, por exclusão, reconhecer-se na diferença. (FRANCO, 2000, p. 200)

Nessa mesma perspectiva, Nóvoa e Catani (2000), sustentam a importância de reconhecer a indissolúvel individualidade do outro, afirmando que

[...] é preciso que o estudo comparado seja um meio de compreender o outro [...] a comparação em educação é uma história de sentidos e não um arranjo sistematizado de fatos: os sentidos que as diferentes comunidades dão às suas ações e que lhes permitem construir e reconstruir o mundo. (NÓVOA; CATANI, 2000, p. 22)

Além das abordagens do estado do conhecimento e, por vezes, o estudo comparado, assentados na teoria de campos e dos conceitos-chave *habitus* e capital de Pierre Bourdieu (1989, 2011), lançou-se mão da análise dos dados qualitativos por meio do *software* Iramuteq.

Essa ferramenta utilizada para as análises do corpus documental é um software gratuito de código fonte aberto, que utiliza o ambiente estatístico do software R. É utilizado no estudo das Ciências Humanas e Sociais e utiliza algoritmos para realizar análises estatísticas de textos, porém, incorpora, além da CHD – Classificação Hierárquica Descendente, outras análises lexicais que auxiliam na análise e interpretação de textos. Seu funcionamento consiste em preparar os dados e escrever *scripts* que são analisados pelo *software* estatístico e seus resultados são exibidos na interface por meio de gráficos de acordo com a necessidade da pesquisa (SALVIATI, 2017).

Para iniciar as análises, foi necessário preparar a corpora textual, com os fragmentos das pesquisas pertinentes às variáveis identificadas no conjunto de teses e dissertações selecionadas. A exemplo disso, a fim de contemplar o referencial teórico, foi constituído um corpus com os principais autores anunciados. Para visualizar qual foi a tendência dos pesquisadores na escolha do aporte teórico, optou-se pela análise de similitude, a qual possibilita a identificação da estrutura da base de dados, distinguindo as partes comuns e as especificidades, além de permitir verificá-las em função das variáveis descritivas existentes (SALVIATI, 2017)

Para a análise dos resumos, o mesmo procedimento foi necessário sobre a composição de seu corpus, destacando as categorias entre Brasil e Portugal e, posteriormente, o próprio software demarca as variáveis encontradas.

Para este item, optou-se pela Classificação Hierárquica Descendente (CHD), sendo esta uma análise que agrupa os segmentos dos textos (*corpus* prévio) e seus vocabulários, correlacionando-os por conteúdo, temática e por semelhança, num esquema hierárquico, de classes. Esse movimento permite que o pesquisador infira o conteúdo do *corpus*, nomeando as classes e compreendendo os grupos de discursos e ideias. Neste caso, foram identificadas quatro classes de variáveis, sequencialmente nomeadas, quais sejam, a) objetos de pesquisa, problema, objetivos geral e específicos; b) e c) resultados e hipóteses; d) metodologia, instrumentos de pesquisa e sujeitos pesquisados.

Somadas aos resultados das análises anteriores, organizou-se um *corpus* específico composto por dados das abordagens, procedimentos metodológicos e resultados obtidos nas pesquisas. Este documento abarcou fragmentos das introduções, apresentação/discussão dos resultados e das considerações finais. Cerca de 30% não apresentavam estes dados nessas seções, sendo identificadas no corpo de outros capítulos.

Com o propósito de perceber o panorama de como os pesquisadores e pesquisadoras do campo produzem, e então contemplar e analisar a síntese de dados oferecida pelo *software*, definiu-se como meio também a análise de similitude, especificamente a Análise Fatorial de Correspondência (AFC), que associa os textos com as variáveis, possibilitando a análise da produção textual em função das variáveis de caracterização. Desta forma, foi possível associar ao corpus, as variáveis escolhidas para esta etapa da pesquisa (abordagens, procedimentos metodológicos e resultados), fazendo com que a base de dados fosse dividida de acordo com essas variáveis. Isso foi necessário, por exemplo, para comparar (em semelhança e diferença) essas variáveis entre os estudos brasileiros e portugueses.

Os procedimentos realizados neste tipo de análise englobaram o cálculo (feito pelo *software*) das frequências e os valores de correlação qui-quadrado de cada palavra do corpus, a partir da frequência pré-definida, junto à análise

fatorial de correspondências (AFC), cruzando as formas ativas e as variáveis. (SALVIATI, 2017)

2.2.1 Revisão de literatura e percurso inicial da pesquisa

Com o propósito de vislumbrar um panorama do tema e de como os agentes do campo da educação têm se debruçado sobre o tema da relação família e escola no Brasil e em Portugal, foi realizada uma revisão bibliográfica por meio de pesquisa na base de dados Scielo e no Educ@ para as produções brasileiras e, para as produções portuguesas, foram realizadas buscas no portal RCAAP – Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal, Revista Lusófona de Educação, Revista Portuguesa de Educação, CIEd UMinho – Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho e na base Scielo Portugal.

Utilizando o descritor família e escola nos bancos brasileiros, foram encontradas, no total, 104 produções de artigos que, por seu turno, a interpretação da primeira análise sobre o conjunto de produções relacionados a esse tema foi de que a relação entre a família e a escola é matéria que transita majoritariamente sob as perspectivas da psicologia e da educação. Em seguida, pôde-se observar que essas perspectivas se subdividem.

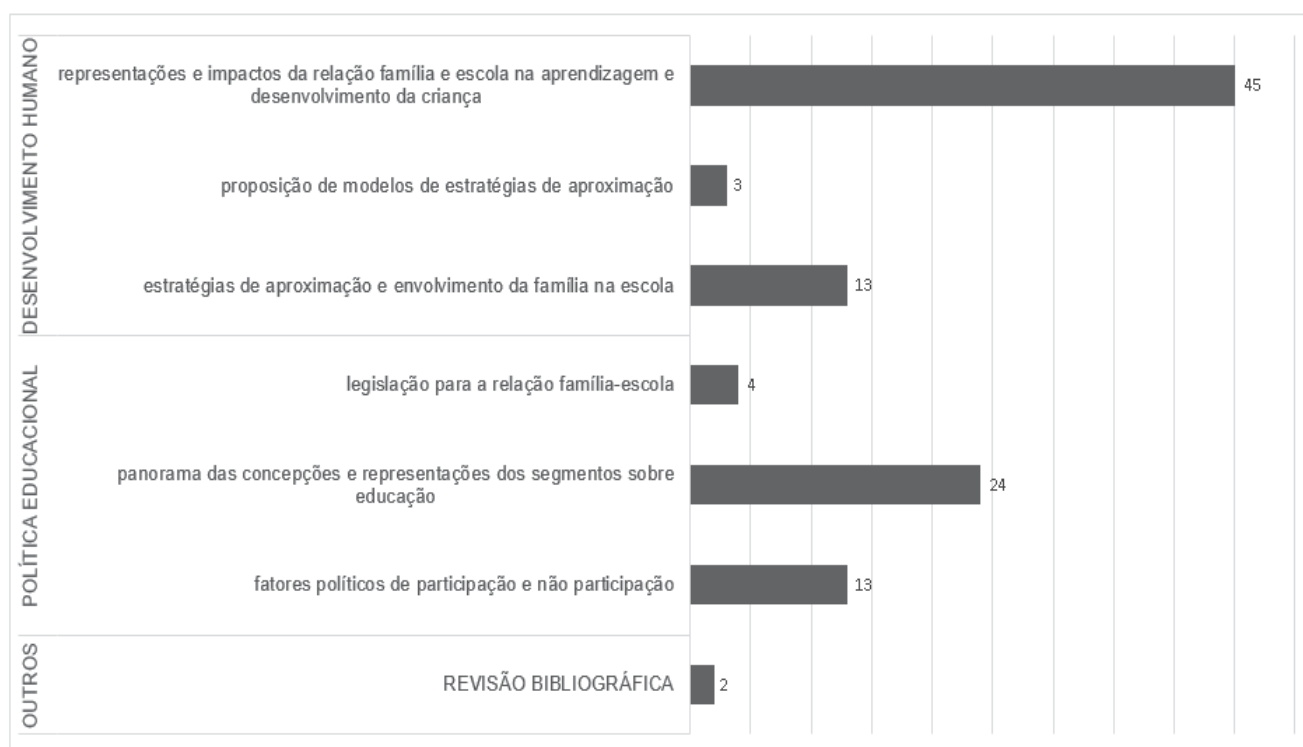
Assim, a partir deste levantamento houve a opção de discernir, intuitivamente, a análise das produções em duas grandes categorias: desenvolvimento humano e política educacional, correspondentes, portanto, da perspectivada psicologia e da educação. Ainda pôde ser identificada uma terceira categoria que intersecciona diferentes subcategorias denominada revisão bibliográfica (abordando estados da arte ou estados do conhecimento), em que autores e autoras realizaram mapeamentos do que foi ou está sendo estudado sobre o tema da relação família e escola, aproximando-se ao que se intenciona e que contribui significativamente para a compreensão do tema em tela no campo da política educacional.

A categoria desenvolvimento humano, foi ainda especificada nas subcategorias de análise de estratégias de aproximação e envolvimento da família na escola; proposição de modelos de estratégias de aproximação; e

representações e impactos da relação família e escola na aprendizagem e desenvolvimento da criança.

A categoria política educacional foi desdobrada nas subcategorias de análise: fatores políticos de participação e não participação; panorama das concepções e representações dos segmentos sobre educação; e legislação para a relação família e escola.

Gráfico 1 - Quantitativo de artigos que abordam o tema família e escola publicados no Brasil organizados por categoria e subcategoria



Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados encontrados na base de dados Scielo e Educ@, 2020.

O campo da psicologia, em caráter mais individual, disserta sobre o desenvolvimento humano e a contribuição da família no que concerne ao contexto e oportunidades de aprendizagens dos sujeitos. A escola e a família são comumente tomadas como base de desenvolvimento e de rendimento escolar. Assim, as produções elencadas na categoria do desenvolvimento humano analisam a relação família escola a partir de estratégias de participação, aproximação e/ou envolvimento, tomando, em maioria das vezes, o indivíduo como elemento central de sua aprendizagem e desenvolvimento. (MAIMONI; BORTONE, 2001; CARVALHO, 2004; CARDELLI; ELLIOT, 2012;

POLONIA; DESSEN, 2005; SCHEMBERG, GUARINELLO; SANTANA, 2009; ELIAS; MARTURANO, 2016). Uma dessas produções discorre sobre a construção da confiabilidade entre as duas instâncias, especialmente a partir das mães das crianças da Educação Infantil (SILVA, 2014).

Outra discussão, ainda predominantemente no campo da psicologia, aborda a relação sob a ótica da responsabilidade de cada instância, as configurações familiares na sociedade atual e sobre o histórico da relação família e escola (BEHRING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999). Em uma destas produções, há em sua base, uma revisão bibliográfica a fim de situar o leitor na interpretação do objeto da pesquisa, onde há o alerta do baixo volume produtivo a respeito da temática (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Mais uma variação de produção quanto a relação família e escola que emerge da perspectiva da psicologia, são as proposições práticas de aproximação entre as duas instâncias oriundas de experiências em outros países, alheias ao contexto histórico e cultural brasileiro (ARIOSI, 2013).

A perspectiva da educação, embora com marcas que variam entre as teorias, são encontradas produções mais inclinadas às discussões próprias da política educacional, a exemplo de aspectos da coletividade e das políticas públicas que garantem a participação da família na escola, os fatores que facilitam ou dificultam a efetiva participação da família, trazendo como pano de fundo, o panorama das concepções e representações dos segmentos da escola sobre a educação, suscitando ainda, o debate acerca das transformações da sociedade e mais especificamente sobre as questões de gênero e o papel da mulher no acompanhamento da vida escolar dos sujeitos do direito à educação (ACUÑA-COLLADO, 2016; RIBEIRO; ANDRADE, 2007; LIMA; CHAPADEIRO, 2015; CARVALHO, 2004).

Algumas produções sob esta perspectiva já tratam da relação escola e família com um olhar mais democrático, alicerçado na legislação educacional e na garantia do direito de participação de todos os segmentos que compõem a escola, fazendo uma análise da construção histórica da exclusão do segmento familiar concernentes às decisões da escola, fazendo por vezes, alerta ao necessário enfrentamento da culpabilização mútua construída ao longo da história da educação nacional (RESENDE; SILVA, 2016; BANDEIRA, 2015; GARCIA; MACEDO, 2011; LEAL; NOVAES, 2018).

O campo do Direito se alinha a essas últimas questões expostas na análise quando versa, das compreensões da esfera jurídica, sobre o dever das instâncias tomadas como responsáveis na garantia do direito à educação. E, nesse sentido, Cury (2010, p.77) assinala que a partir da proclamação do direito à educação na Constituição Federal de 1988, “inaugurou-se no poder de ações judiciais visando a sua garantia e efetividade”.

Conforme previamente anunciado, a categoria revisão bibliográfica traz importantes contribuições para a localização do tema no campo da política educacional - mesmo que esses artigos não sejam oriundos deste campo. O artigo produzido por Casanova e Ferreira (2016, p. 355) denominado *A produção do conhecimento sobre relação família e escola em 13 anos de ANPEd*, “objetivou analisar a produção do conhecimento acerca da relação escola e família a partir dos trabalhos comunicados nas reuniões anuais da ANPEd entre o período de 2000 e 2013”, definindo categorias de análise (interação, representações, políticas educacionais e práticas e perfis familiares, a partir de um corpus de 44 trabalhos selecionados. Segundo as autoras,

As pesquisas sobre a relação escola e família envolvem inúmeras discussões, como os tipos de relações estabelecidas na escola, a participação das famílias, as concepções e as expectativas de pais, professores e gestores sobre essa relação, a formação profissional, os perfis e as práticas familiares, o dever de casa, as políticas educacionais, entre tantas outras. (CASANOVA; FERREIRA, 2016, p. 360)

No percurso, as autoras mostram que parte considerável dos trabalhos apresentados na ANPEd³ que se referem ao tema da relação família e escola estão circunscritos no GT da Sociologia da Educação (47,7%). Já as “*políticas educacionais*” referem-se a pesquisas sobre as ações do Governo Federal, Estadual ou Municipal e traduzem-se na análise da legislação, programas e/ou de documentos” (CASANOVA; FERREIRA, 2016, p. 361), totalizando apenas três produções acerca do tema no GT Estado e Política Educacional, representando menor produção dentro dos estudos sobre a relação família e

³ Oito Grupos de Trabalho (GT) apresentaram produções que abordam a relação família e escola de alguma forma no recorte cronológico assumido pelas autoras: Sociologia da Educação (21); Educação de Crianças de 0 a 6 anos (8); Psicologia da Educação (5); Educação Fundamental (3); Estado e Política Educacional (3); Educação Especial (1); Afro-brasileiros e Educação (1). (CASANOVA; FERREIRA, p. 359, 2016)

escola, sendo dois trabalhos sobre gestão democrática e um sobre a política pública para a criança pequena.

Das categorias organizadas pelas autoras, destacam-se trabalhos que têm como foco as representações, que “se configura pela caracterização das concepções, perspectivas, expectativas e significados dos envolvidos na relação escola e família” (CASANOVA; FERREIRA, 2016, p. 363).

Outro estudo na categoria revisão bibliográfica se refere ao artigo *Relação Família-Escola: O estado da arte na pós-graduação brasileira*, em que são analisados resumos de teses e dissertações brasileiras sobre a relação família e escola produzidas no período de 2004 a 2013, onde Lima e Machado (2018) reconstituem a história dessa relação apoiadas a autores como Cunha (2003) e Faria Filho (2000). A partir das análises empreendidas, as autoras definiram três categorias de trabalhos, dos 112 selecionados: relação família-escola e estratégias educativas familiares (57); relação família-escola e fenômenos sócio escolares (28); e relação família-escola: fenômenos e/ou aspectos dessa relação (27). Destaca-se que deste total de produções acadêmicas, 77,7% são oriundas da área da Educação, 15,2% da área de Ciências Sociais e Humanidades e 7,1% da área da Psicologia, no entanto, não são mencionadas as linhas de pesquisas das quais essas produções pertencem, mas pode ser identificado, pela descrição realizada pelas autoras de cada produção selecionada, que nenhuma delas origina-se no campo da política educacional.

Já em Portugal, os bancos de dados consultados trouxeram como resultado o total de mais de cinquenta artigos. Alguns destes trabalhos não são da área da educação, outros, embora sejam considerados para a revisão, aparecem em mais de um banco de dados e, por isso, foram filtrados manualmente a fim de selecionar apenas produções não duplicadas e produzidas no interior do campo da educação. Assim, fazem parte desta revisão bibliográfica trinta e oito artigos e contributos em revistas científicas, conforme serão descritos a seguir.

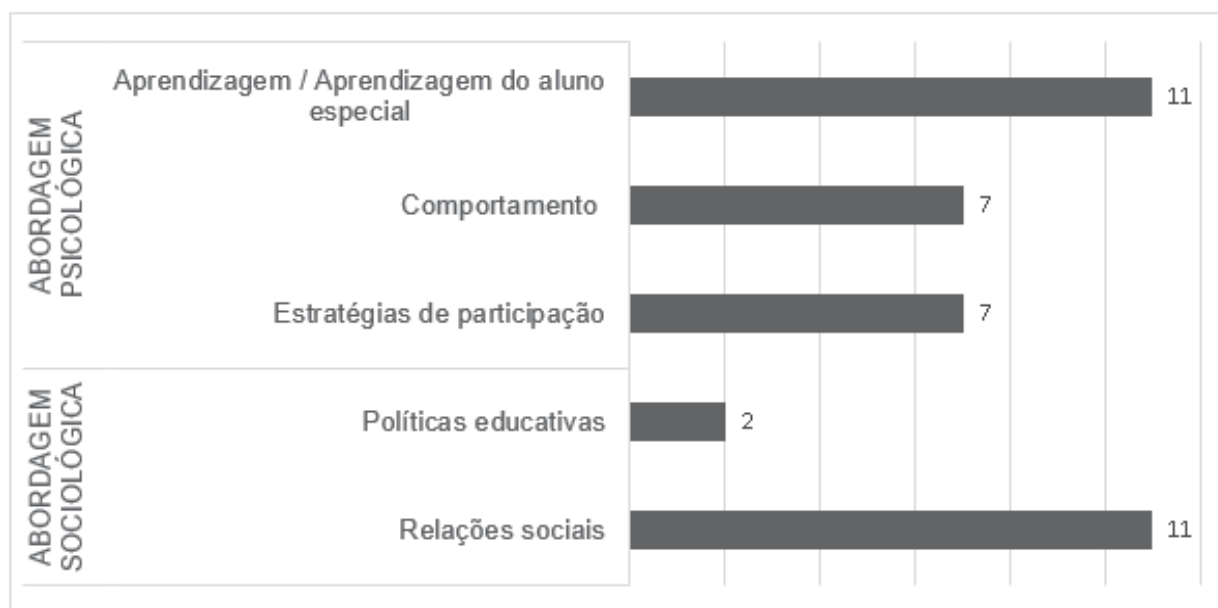
As produções portuguesas selecionadas não apresentam explicitamente um delineamento que caracteriza como produção do campo da política educacional ou política educativa (conforme termo utilizado nos documentos oficiais portugueses). Tal como as produções brasileiras, os artigos

selecionados podem ser, de maneira intuitiva, agrupados em duas grandes categorias, considerando seu escopo e referencial teórico, quais sejam, a categoria da abordagem psicológica e da abordagem sociológica. Ainda assim, essas categorias podem ser desdobradas em subcategorias, conforme explicitado abaixo, junto a descrição sumária dos artigos.

A categoria da abordagem psicológica, considerando a ótica do desenvolvimento humano, pode ser desdobrada nas subcategorias: a) aprendizagem (incluindo a aprendizagem do aluno com necessidades especiais); b) estratégias de participação e c) comportamento.

Derivou-se da categoria da abordagem sociológica duas subcategorias: a) relações sociais, incluindo debates sobre desigualdade social e desigualdades de oportunidades de participação, e b) políticas educativas.

Gráfico 2 - Quantitativo de artigos que abordam o tema família e escola publicados em Portugal organizados por categoria e subcategoria



Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados encontrados na base de dados *RCAAP*, *Revista Lusófona de Educação*, *Revista Portuguesa de Educação*, *CIEd UMinho* e *Scielo Portugal*, 2020.

No grupo de produções relativas a aprendizagem, são discutidos aspectos sobre as estruturas de inteligência e os graus de influência do grupo familiar no desenvolvimento da inteligência e no rendimento da aprendizagem do sujeito (MARTINS, GOMES, ALVES; ALMEIDA, 2018; CRUZ; CARVALHO,

2016), incluindo, em outro estudo, problematizações sobre as implicações do construtivismo sociofamiliar na cognição infantil (CRUZ, 2017).

Nesta mesma perspectiva, encontram-se os artigos que discutem o nível educativo das famílias e as atribuições causais para o bom e fraco rendimento escolar dos alunos na explicação do seu desempenho nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática (MIRANDA, ALMEIDA, BORUCHOVITCH; ABREU, 2012), e da influência dos estudos de reforço no desempenho desses alunos (LOZANO, et al., 2011). Um dos artigos desta categoria descreve a proposição de um trabalho de reforço aos estudantes com dificuldades em parceria com as famílias e o impacto que este projeto gerou em seus rendimentos escolares (CARVALHO; PEREIRA, 2017).

Incluídos na subcategoria de aprendizagem, também estão os trabalhos que discorrem sobre as articulações entre a escola e as famílias a fim de garantirem a aprendizagem efetiva dos estudantes com necessidades especiais. Estes estudos de revisão de pesquisas (2005-2016) que evidenciem os benefícios da intervenção precoce para as famílias com Transtorno do Espectro Autista (COSSIO; PEREIRA; RODRIGUES, 2018), além do intento de conhecer a importância que os pais e/ou encarregados de educação e os professores de Educação Especial (EE) atribuem às Atividades de Vida Diária no desenvolvimento do estudante com cegueira (SARAIVA; RIBEIRO; SIMÕES, 2014).

Na subcategoria comportamento, os estudos trazem à baila temas como a influência das famílias no consumo de drogas e álcool e o impacto disso no rendimento escolar dos jovens (CAMACHO; MATOS, 2006), a influência dos amigos e da família na socialização e desempenho escolar (CAMACHO et al., 2010; PRECIOSO et al., 2011) e as tecnologias no ambiente familiar que impactam no comportamento escolar (BRITO; RAMOS, 2017).

Em estratégias de participação, os autores elencam as características de participação das famílias (PINTO; PINTO, 2017; ABREU, 2015), as redes sociais como forma de comunicação entre a família e a escola de jardim de infância (FARIA; RAMOS, 2011), interações entre a escola, a família e a comunidade sobre a autoavaliação das escolas (SILVESTRE et al., 2011) e as percepções dos pais relativas às atividades propostas pela escola (FONTES, BOISSEL; VERÍSSIMO, 2011).

A subcategoria relações sociais (desigualdade social e desigualdades de oportunidades de participação) agrupa estudos que discutem a respeito das tecnologias como meio de comunicação entre os jovens, famílias e escola (PEREIRA; SILVA, 2009), a relevância das variáveis socioeconômicas e a etnicidade das famílias no sucesso e insucesso escolar dos estudantes (ALMEIDA et al., 2005; CASA-NOVA, 2005), a suposta cumplicidade histórica efetiva entre as realidades e as representações da família e da escola modernas, os valores e níveis educativos das famílias como fatores importantes na necessidade da relação e as estratégias democráticas para envolvimento das famílias, compreendendo-as como grupos multiculturais (ALMEIDA, 2005; FERREIRA, 2006; SOUSA; SARMENTO, 2011; ANTÓNIO, 2011; RESENDE, BEIRANTE; GOUVEIA, 2018; NOGUEIRA, 2005; MARTINS, 2009)

Em políticas educativas, houve somente dois estudos encontrados, evidenciando a produção escassa do tema família e escola no campo em questão. O primeiro, discorre sobre a combinação de medidas de política educativa com recursos e cursos de ação que as diferentes escolas e as diversas categorias de famílias e jovens detêm, constituindo uma tríade de fontes de dinâmicas, por vezes convergentes, outras vezes em tensão que, por seus efeitos sociológicos cumulativos, geram a reordenação do campo de lutas concorrenciais em torno da educação (SÁ; ANTUNES, 2010). O outro estudo discute a respeito da contradição entre a retórica e a prática da participação democrática das famílias, questionando a eficácia do regime de autonomia, administração e gestão das escolas aprovado em Portugal em 2008, a fim de contribuir para introduzir melhorias significativas nas escolas (PATACHO; SANTOME, 2017).

No sentido aqui pretendido, de fazer um levantamento e análise da produção acadêmica a respeito do tema família e escola no campo da política educacional, cabe ressaltar as palavras de Charlot (2006), quando enfatiza sobre a importância de se produzirem memórias a fim de promover progressos da pesquisa em educação,

[é preciso] definir uma frente da pesquisa, que seria também uma memória. O que sabemos que foi estabelecido? Sobre o que discutimos hoje em dia, o que questionamos, e quais as posições

assumidas no debate? Que pesquisas já foram realizadas sobre os temas que estão na moda (os objetos sociomidiáticos)? A partir de quais questões, com que dados, e quais resultados? Quais foram as dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas nos últimos anos e que resultados foram estabelecidos? Que pesquisas estão atualmente em andamento, sobre que temas, onde? Para que progrida a pesquisa em educação no Brasil, para que ela se organize, ganhe visibilidade, para que se definam, pouco a pouco, “pontos de partida” e pontos de apoio, existe um trabalho a ser feito. (CHARLOT, 2006, p. 17)

O sentido de produzir memória a que Charlot (2006) se refere, será tomado a fim de visualizar as produções dos agentes como um dos elementos de compreensão do campo acadêmico da política educacional, e não somente como um levantamento histórico.

Além disso, as produções de um campo podem ser tomadas como elementos que o caracterizam, conforme destaca Bourdieu (2004) quando diz que os campos são compostos por agentes, instituições, “bem como o que se gera no interior dos campos, que são as produções dos agentes, as suas publicações” (STREMEL, 2016, p. 20).

2.2.2 O tema família e escola no campo acadêmico da política educacional no Brasil e em Portugal: dos percursos aos achados da pesquisa

A fim de demonstrar o conjunto de produções que tratam especificamente da relação família e escola emanadas do campo da política educacional, optou-se por realizar a busca de trabalhos da pós-graduação em nível de mestrado e doutorado (acadêmicos) em Educação no período de 2001-2020 no Brasil e em Portugal, que contem com linhas de pesquisa de Políticas Educacionais ou equivalentes.

Importante salientar que esta equivalência se deu pela busca prévia de linhas de pesquisa em todos os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação disponíveis nas Instituições de Ensino Superior no Brasil e em Portugal, em seguida, a seleção das linhas supostamente análogas conforme seu título e, finalmente, a leitura das respectivas ementas a fim de constatar que se tratam de linhas onde pesquisadores e pesquisadoras se debruçam sobre objetos que compõem o campo da política educacional.

Importante pressuposto deste estudo é a compreensão de como este tema se manifesta no contexto acadêmico do campo da política educacional tomado como campo acadêmico, a partir da perspectiva da teoria de campos de Pierre Bourdieu, entre outros autores que, por ventura, poderão contribuir com a pesquisa, cabendo ressaltar que esta é somente a escolha de uma perspectiva para essa discussão e análise.

Apesar da relativa escassez da produção em relação ao tema ora proposto no campo da política educacional, o objeto de estudo vai sendo construído conforme se avança na pesquisa, em que o ponto inicial se torna mais complexo porque não há respostas prévias ou fixas e, portanto, o objeto de estudo torna-se mais dinâmico e vai sendo construído ao longo do processo de pesquisa Stremel (2016, p. 45).

Com o objetivo de utilizar as teses e dissertações como dados empíricos para o presente estudo, foi realizada uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, que envolve os bancos de teses e dissertações de todas as universidades brasileiras. A partir do descritor mais genérico do tema “família e escola”, intencionando abranger o maior número de produções que abordam esta temática, foram encontradas mais de cento e cinquenta mil produções. Em seguida, a fim de selecionar trabalhos que estejam situadas de alguma forma no campo acadêmico da política educacional, foi realizado o refinamento, utilizando os seguintes filtros:

Quadro 2 - Filtros utilizados para a seleção das produções brasileiras

Tipo	Teses e dissertações
Grande área do conhecimento	Ciências humanas
Área do conhecimento	Educação
Área de avaliação	Educação
Área de concentração	Educação, cultura e políticas públicas Educação, políticas e culturas História, políticas e gestão da educação História, política e sociedade Política e administração educacional Política e processos em educação Política pública, educação e sociedade Política e administração de sistemas educacionais Teorias, políticas e culturas em educação

Fonte: Organizado pela autora a partir das opções disponíveis na ferramenta de pesquisa do Banco de Teses e Dissertações da Capes, 2020.

Deste modo, foram encontradas quatrocentas e oito produções. O último filtro utilizado, desta vez necessitando de refinamento objetivo por parte da pesquisadora e de intervenção manual, foi a seleção de somente teses e dissertações que tratam do tema família e escola (leitura do título, resumo e palavras-chave) nas linhas de políticas educacionais ou equivalentes, inseridas nos parâmetros delineados acima.

Conforme pode-se observar no quadro abaixo, as teses e dissertações selecionadas constam nas seguintes universidades e respectivas linhas de pesquisa, as quais serão o *corpus* empírico deste trabalho:

Tabela 1 - Quantidade de Teses e Dissertações relacionadas ao tema família e escola por Universidade e linha de pesquisa no Brasil

Universidade	Linha de pesquisa	Teses	Dissertações
Universidade Católica de Brasília	Política, gestão e economia da educação	2	0
PUCRS	Formação, políticas e práticas em educação	0	1
PUC RIO	Educação, Desigualdades Sociais e Políticas Públicas	0	1
UERJ	Políticas de educação infantil	0	1
UFF	Avaliação de políticas e financiamento da educação	1	0
UFGD	História, políticas e gestão da educação	0	7
UFJF	Avaliação, políticas públicas e avaliação educacional	0	1
UFMG			1
UFMT	Movimentos Sociais, Política e Educação Popular	0	1
UFRGS	Políticas de formação, políticas e gestão da educação	0	2
UFRJ	Políticas e instituições educacionais	2	4
UFSC	Educação, estado e políticas públicas	0	1
UFSCar	Políticas públicas e gestão de unidades escolares	0	1
UFSE	História, política, sociedade	0	1
UFV	Educação, estado e sociedade	0	1
UNESP	Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores	0	1
	Formação dos profissionais da educação, políticas educativas e escola pública	0	1
	Educação: políticas, gestão e o sujeito contemporâneo	0	2
UNICAMP	Educação, sociedade, política e cultura	0	1

UNINOVE	Teorias, políticas e culturas em educação	0	2
UNIOESTE	Instituição educacional: organização e gestão	0	1
UNIPAC	Políticas e processos formativos em educação	0	3
UNIVALI	Políticas para a Educação Básica e Superior	1	0
UNESC	Políticas e processos em educação	0	3
USP	Estado, sociedade e educação	1	0
UTP	Políticas públicas e gestão da educação	0	1
SUB-TOTAL		7	38
TOTAL			45

Fonte: Organizado pela autora a partir da seleção realizada no banco de Teses e Dissertações da Capes, 2020.

Para selecionar as produções portuguesas, foi utilizado o portal de pesquisas RCAAP – Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal, que abrange grande maioria dos repositórios das universidades do país e também do Brasil. Para o objetivo exposto, foram utilizados os seguintes filtros no campo de pesquisa avançada:

Quadro 3 - Filtros utilizados para a seleção das produções portuguesas

País	Apenas em recursos portugueses
Tipo	Título; resumo
Pesquisar por	“Família e escola”
Data	De 2000 até 2020
Tipo de documento	Dissertação de mestrado; tese; tese de doutoramento

Fonte: Organizado pela autora a partir das opções disponíveis na ferramenta de pesquisa do portal Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal, 2020.

Assim, foram encontradas duzentas e onze produções, das quais foram selecionadas manualmente 28 dissertações e 5 teses que abordam, de alguma forma, o tema família e escola. A seleção manual foi necessária pois não há ferramenta para distinção de área de concentração e/ou linha de pesquisa no portal RCAAP. Esta seleção se deu a partir do critério de escolha pela área de concentração ou linha de pesquisa do mestrado ou doutorado explicitado na própria dissertação ou tese, das quais podem ser observadas no quadro a seguir:

Tabela 2 - Quantidade de Teses e Dissertações relacionadas ao tema família e escola por Universidade e Linha de Pesquisa em Portugal

Universidade	Linha de pesquisa / área de concentração	Teses	Dissertações
Escola Superior de Educação Almeida Garret	Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores	0	1
Escola Superior de Educação João de Deus	Supervisão Pedagógica	0	1
Instituto Universitário de Lisboa	Sociologia da Educação	1	0
	Família e Sociedade	0	1
	Administração Escolar	0	1
Universidade Aberta	Administração e Gestão Educacional	0	3
Universidade Católica Portuguesa	Administração e Organização Escolar	0	3
Universidade da Beira Interior	Supervisão Pedagógica	0	1
Universidade de Aveiro	Análise Social e Administração da Educação	0	3
Universidade de Coimbra	Gestão da Formação e Administração Educacional	0	1
Universidade de Évora	Administração e Gestão Educacional	0	1
Universidade de Lisboa	Administração Pública na especialidade de Administração da Educação	0	1
	Supervisão e Orientação da Prática Profissional	0	1
	Administração Educacional	0	1
	Política Social	0	2
Universidade do Algarve	Sociologia da Educação e da Formação	0	1
Universidade do Minho	Sociologia da Educação	1	0
	Desenvolvimento Curricular	1	0
Universidade do Porto	Ciências da Educação	1	1
Universidade Fernando Pessoa	Administração Escolar e Administração Educacional	0	2
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	Ciências da Educação	1	2
Universidade Portucalense	Administração e Gestão da Educação	0	3
SUB-TOTAL		5	28
TOTAL			33

Em face do exposto, constituiu-se o *corpus* documental da pesquisa para fins de compreensão de como se trilharam e quais percursos e tendências são explicitados em teses e dissertações cujo objetivo seja o de discutir o tema da relação família e escola a partir de diversos objetivos (os quais serão analisados na seção III, estando esses autores e autoras inseridos no campo da política educacional por meio de suas respectivas linhas de pesquisa.

Fazendo o cotejamento entre o que foi encontrado em relação ao número de linhas de pesquisa que tratam de política(s) educacional(is), este tema parece ser diminuto na agenda de pesquisas de tais linhas. Uma justificativa pode ser encontrada nas considerações de Silva e Jacomini (2016, p. 37), quando debatem acerca das pressões sociomidiáticas que acabam por influenciar a escolha de objetos de pesquisa,

Neste cenário, mais uma vez, questões sobre os sentidos e o uso da produção em Educação, associadas à própria ideia de que a área precisa justificar os gastos que gera pela aplicação dos seus resultados, vêm subsidiando a construção de objetos de pesquisa para a área da educação, não só por agentes externos a ela, mas também por parte de alguns intelectuais do seu meio [...]

Por essa perspectiva, o tema família e escola pode não ter a mesma evidência e interesse de que outros temas e objetos no campo da política educacional por seu caráter conflituoso do ponto de vista cultural⁴. Por perspectiva convergente, Bourdieu também afirma que os campos (de diferentes naturezas) são caracterizados pelas relações e disputa de poder de seus agentes e instituições,

Bourdieu (2003) faz uma analogia, comparando um campo a um jogo. Nesse sentido, cada campo funciona como um jogo em que as tomadas de posição dos seus ocupantes estão relacionadas às suas posições na estrutura do campo, ao *habitus*, aos capitais de que dispõe (econômico, cultural, simbólico, etc.), bem como aos propósitos que orientam suas ações, se é conservar ou transformar a posição que ocupa no campo. (STREMEL, 2016, p. 32-33)

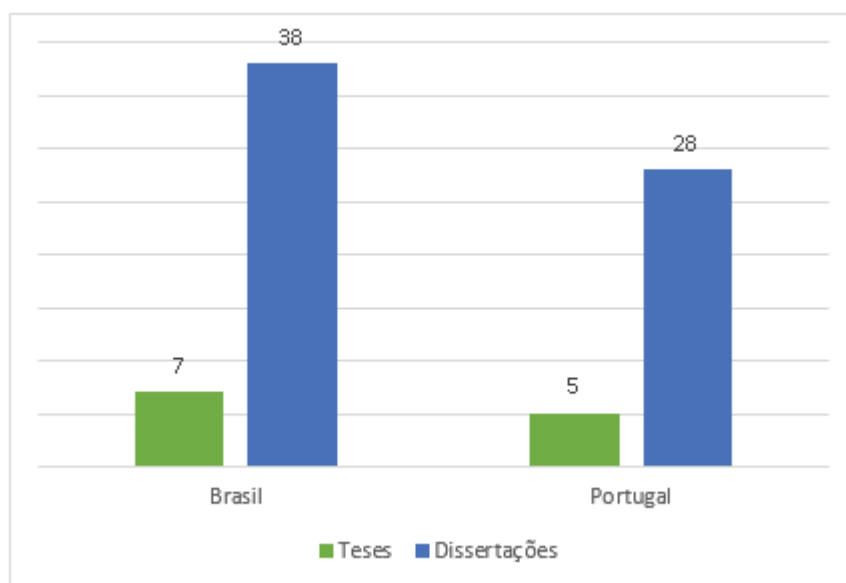
⁴ Virginio Sá (2004) aponta que a relação entre a família e a escola é por si, uma relação conflituosa por se tratar da relação entre pessoas de distintas culturas.

Deste modo, pode-se fazer uma referência em relação ao tema família e escola inserido no campo da política educacional, o que, por sua produção diminuta em comparação às demais produções de outros temas recorrentes do campo, ainda carece de atenção no sentido de substanciar a força que este tema merece sob essa perspectiva.

Pode ser que o tema relação família e escola esteja subsumido à outras discussões centrais nas pesquisas publicadas no campo, pois esta temática não aparece explicitamente com recorrência. Por isso, a escolha do referencial teórico-metodológico de Pierre Bourdieu e a revisão bibliográfica ampliada desta pesquisa podem fornecer elementos para melhor compreender aquilo que caracteriza o objeto (família e escola) inserido no campo da política educacional.

Para tanto, a partir da seleção dos trabalhos – teses e dissertações brasileiras e portuguesas de linhas de políticas educacionais e afins – seguiu-se para a leitura e categorização do material. Tomando como ponto de partida os quadros já apresentados com as produções selecionadas, pode-se observar no gráfico 3 que há mais estudos sobre a temática da relação família e escola no nível de mestrado do que de doutorado em ambos países investigados.

Gráfico 3 – Produções de teses e dissertações no Brasil e em Portugal sobre a relação família e escola em linhas de pesquisas convergentes à política educacional



Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados dos Quadros 2 e 4

Mais uma importante informação a ser explicitada trata-se de quais regiões dos países se originaram as pesquisas consideradas. Nota-se que no Brasil, a região sudeste abriga maior parte dos trabalhos que abordam o tema da relação família e escola em linhas de pesquisas convergentes à política educacional, destacando a Universidade Federal do Rio de Janeiro, que apresenta duas teses e quatro dissertações e a Universidade Federal de Minas Gerais, onde se encontra o Observatório Sociológico Família-Escola - OSFE⁵, o qual viabiliza estudos específicos sobre a temática em tela, o que pode ajudar a substanciar o número de produções nessa região. Em contrapartida, a região nordeste e norte tem seu número de produções extremamente diminuta ou ausente, respectivamente.

É importante destacar uma das evidências que pode auxiliar na compreensão do número mais elevado de produções na região sul e sudeste, que é o número de Instituições de Ensino Superior (IES), programas de pós-graduação em Educação (PPGE) e linhas de pesquisas em políticas educacionais nestas regiões, que também são em maior número. Estas informações são explicitadas a seguir, na Tabela 3.

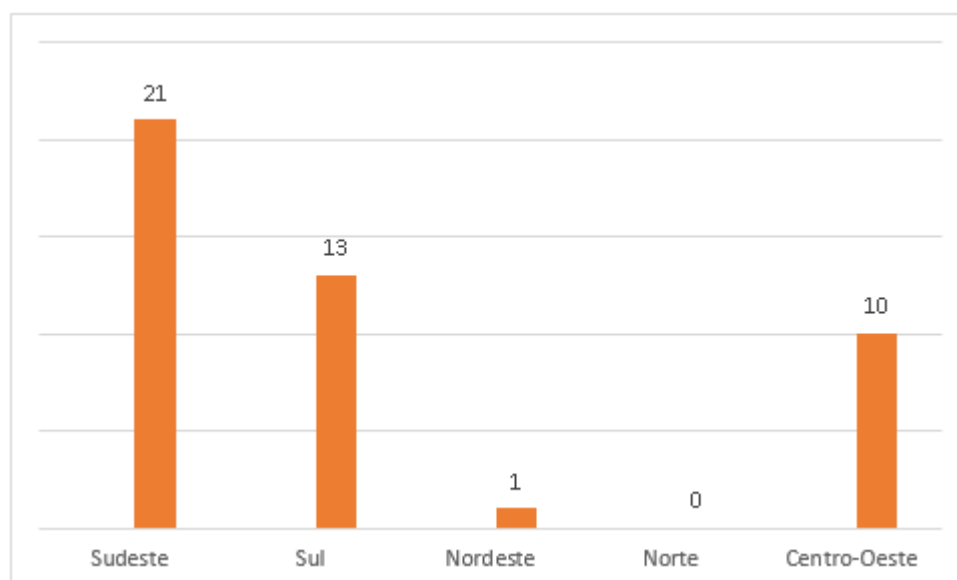
⁵ “O OSFE – Observatório Sociológico Família-Escola – é um grupo de pesquisa ligado ao Departamento de Ciências Aplicadas à Educação e ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG (FaE). O grupo busca contribuir para a problematização e a valorização da temática da relação família-escola no âmbito da Sociologia da Educação brasileira. Congrega pesquisadores e estudiosos em torno da proposição, do desenvolvimento, da discussão e da divulgação de pesquisas ligadas a esse campo de conhecimento. Possui cadastro no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e está aberto à interlocução e ao intercâmbio científico com outros grupos e/ou pesquisadores nacionais e internacionais”. Disponível em: <<https://osfefae.wixsite.com/osfe>> Acesso em: 02 mai. 2020.

Tabela 3 - Instituições de Ensino Superior no Brasil (públicas e privadas)

REGIÃO	QUANTIDADE DE IES	QUANTIDADE DE IES QUE CONTAM COM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	PPGE COM LINHA DE PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL
Norte	191	13	4
Nordeste	593	34	11
Centro-oeste	283	25	8
Sudeste	1.128	73	31
Sul	413	47	25
Total	2.608	192	79

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Caderno de Indicadores da Capes (2012), na Sinopse Estatística da Educação Superior do INEP (2019), no Documento da Área de Educação - CAPES (2019), e no Banco de Dados desta pesquisa (2020).

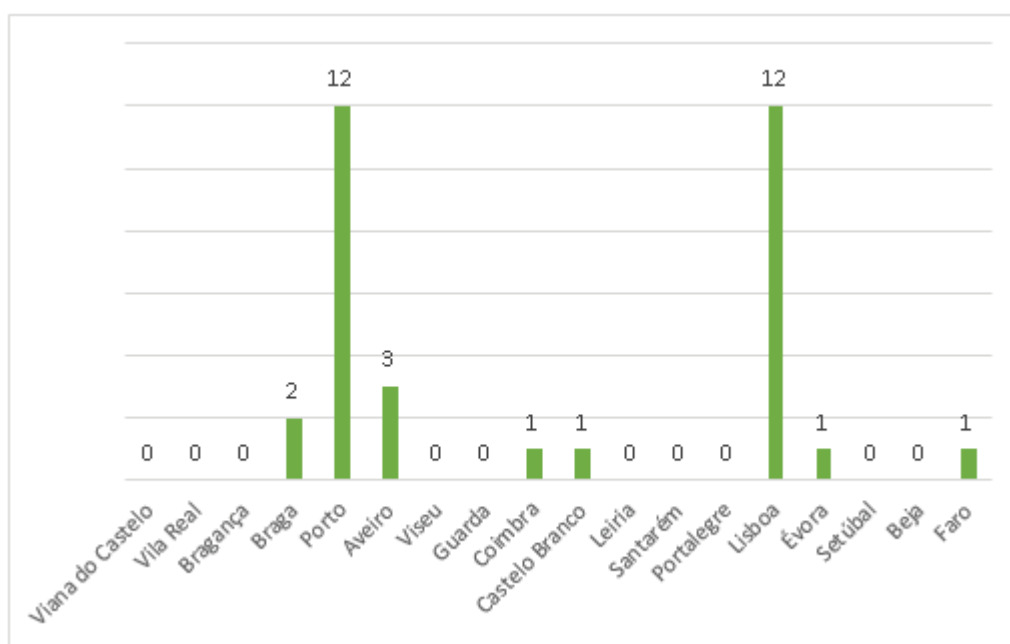
Gráfico 4 - Teses e Dissertações organizadas por região do Brasil



Fonte: Organizado pela autora a partir da seleção realizada no banco de Teses e Dissertações da Capes, 2020.

Dado que em Portugal a divisão política⁶ ocorre na forma de distritos, concelhos e freguesias e com extensão territorial bem menor que a brasileira, optou-se por categorizar as produções por distritos (que pode ser equivalente aos estados brasileiros, por exemplo). Repara-se que Porto e Lisboa são os distritos onde estão situadas as universidades que mais produzem acerca do tema da relação família e escola do ponto de vista sociológico e de políticas educativas, entre linhas de pesquisas afins, somando vinte e quatro estudos ($\cong 70\%$ das produções). Este dado também pode ser explicado pelo fato de que a região de Porto e Lisboa abrigam 186 das 284 Instituições de Ensino Superior de todo o país⁷, ou seja, há, nessas duas regiões, aproximadamente 65% das universidades de todo os país.

Gráfico 5 - Teses e Dissertações organizadas por distrito de Portugal



Fonte: Organizado pela autora a partir da seleção realizada no portal Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal, 2020.

Também é importante considerar o ano em que foram produzidas tais pesquisas, pois esta informação indica o período em que houve mais ou menos produções sobre a temática, considerando as fronteiras estabelecidas no

⁶ Portugal está dividido em 18 Distritos e 2 Regiões Autônomas insulares (Açores e Madeira), que englobam 308 Municípios (ou Concelhos) e que são subdivididos em 4257 Freguesias.

⁷ Segundo o item 5.13 - Estabelecimentos, segundo o tipo e natureza de ensino, por NUTS I e II (2019/20) da divisão de Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência do Ministério da Educação de Portugal.

escopo desta pesquisa. Observa-se, portanto, no Gráfico 6, que a primeira produção encontrada a partir dos balizadores já mencionados, foi no ano de 2001, em Portugal, na Universidade do Porto, no distrito de Braga. Cujo trabalho, cabe ressaltar, inaugura o tema família e escola imbuído de destacada sofisticação: a tese de doutorado do sociólogo Pedro Silva, denominada *Interface escola-família, um olhar sociológico*, de abordagem etnográfica que reverbera sobre o campo justamente o anunciado em seu subtítulo, o olhar sociológico sobre a relação escola-família. Composta por sete capítulos, subsumidos à três partes, discorre acerca da contextualização histórica e social da relação família e escola, da sua interface com o papel da educação, do Estado e do mercado na constituição dos sujeitos; trazendo importantes reflexões e referenciais teóricos dos conceitos inerentes à essa relação, desde a influência da Igreja Católica à dicotomia enraizada nas relações de poder entre as instituições escolares e a sociedade.

Este estudo emblemático, por certo, foi fundamental para a escolha dos caminhos desta pesquisa e faz parte do referencial teórico⁸ deste e de tantos outros estudos sobre a temática em linhas de pesquisas que se assentam sob a jurisdição da sociologia.

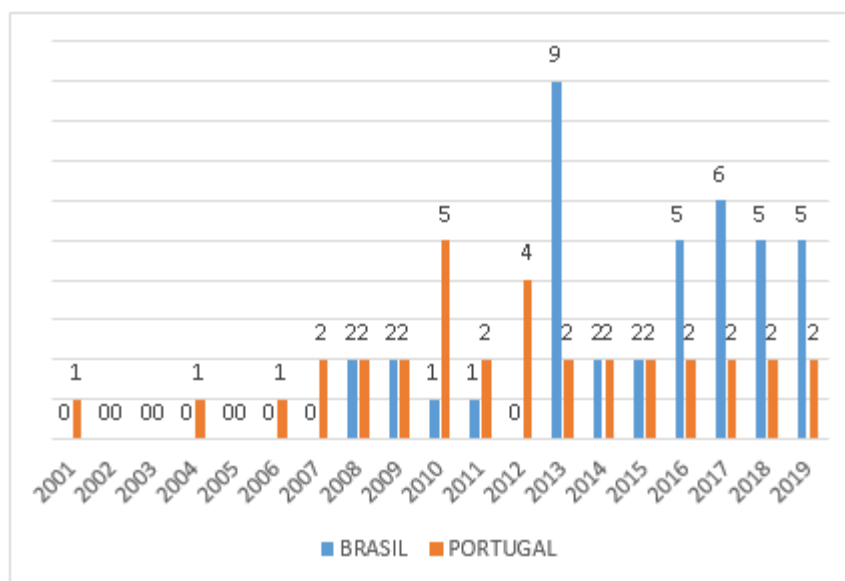
Seguindo-se os anos com volume pouco considerável de estudos, somente em 2008 aparecem os dois primeiros trabalhos no Brasil, anunciando uma tendência pouco significativa. Somente a partir de 2010 é que as produções apresentam uma pequena elevação em termos de volume, para então em 2016 em diante, apresentarem uma tímida perspectiva de aumento em números de produção. Nota-se que a partir de 2013, os estudos brasileiros tomam a dianteira na quantidade de pesquisas, enquanto em Portugal, mantem-se em dois estudos por ano até 2019.

No Brasil, isso pode ser explicado pelo aumento de programas de pós-graduação na área de Educação, que entre os anos de 2007 e 2019, houve aumento de 136%. Por um lado, a região norte foi a que mais cresceu nesses termos, passando de três para treze programas, mas que mesmo assim, ainda

⁸ A Parte III da tese, denominada *Escola-Família, uma relação armadilhada*, cuja estrutura fora ampliada, tornou-se livro de uso recorrente em pesquisas sobre essa temática.
SILVA, Pedro. **Escola-Família, Uma Relação Armadilhada**: Interculturalidade e Relações de Poder, 2003. Porto: Edições Afrontamento.

representa a região com menos PPGE. De outro lado, a região sudeste apresentou menos expansão na criação de novos programas (passou de 38 para 73 no período referenciado) e, ainda assim, abriga quase 40% do total de PPGE.

Gráfico 6 – Quantidade de Teses e Dissertações organizadas por ano de publicação no Brasil e em Portugal



Fonte: Organizado pela autora a partir da seleção realizada no banco de Teses e Dissertações da Capes e no portal Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal, 2020.

Dada a caracterização em termos de origem e quantidade das produções no Brasil e em Portugal, inicialmente foi realizada a avaliação dos resumos de todos os trabalhos, considerando alguns critérios para a primeira classificação a fim de identificar a necessidade da leitura de mais elementos ou a leitura completa do material.

Antes de visualizar este panorama, é importante notar que não há, nesta pesquisa, elementos substanciais para elaborar um padrão de construção dos resumos das produções portuguesas. Mesmo correndo o risco de desenvolver uma análise parcial sobre esses resumos, optou-se por utilizar os parâmetros disponíveis neste momento, a fim de organizar a leitura e a classificação das produções selecionadas.

Este balizador é composto pelos critérios elaborados por Silva et al. (2014), os quais se mostram bastante convergentes para o fim aqui pretendido e podem ser observados a seguir, no Quadro 1.

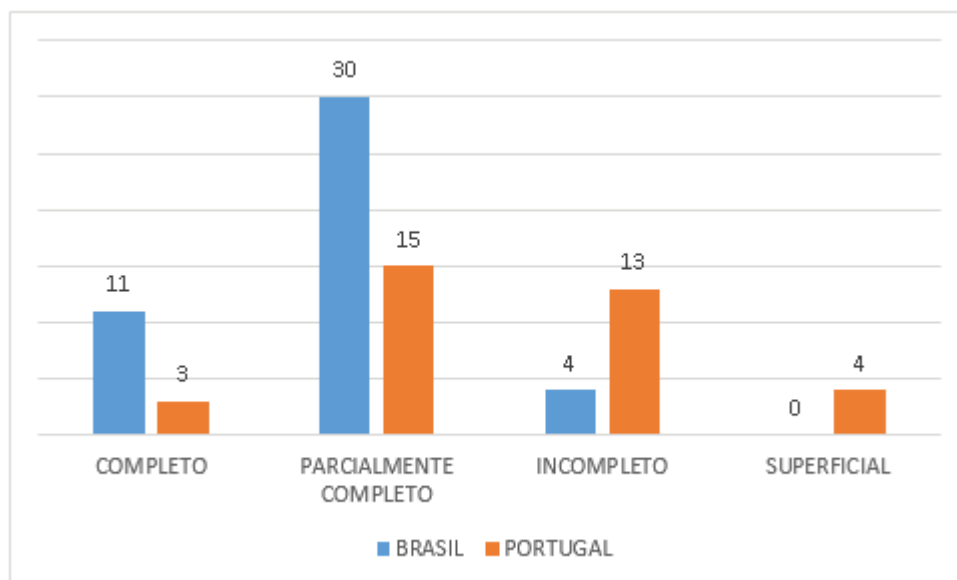
Quadro 4 - Critérios para avaliação dos resumos

Tipo de resumo	Itens identificados
Completo	Evidencia os itens: problema, objetivos, estratégia metodológica, base teórica, resultados alcançados
Parcialmente completo	Evidencia, com clareza, no mínimo três itens do resumo completo
Incompleto	Evidencia menos de três itens do resumo completo
Superficial	Não contempla os itens necessários à compreensão dos propósitos da pesquisa

Fonte: SILVA et al. (2014)

Os resumos foram lidos e analisados a partir dos critérios acima mencionados de forma a serem organizados conjuntamente, as produções brasileiras e portuguesas. Com isso, pôde-se identificar a necessidade de leitura de outros elementos das teses e dissertações almejando a análise qualitativa mais apurada dos estudos levantados pois, considerando que mesmo completos, o limite que os resumos oferecem é o da percepção do conjunto da obra, o que viabilizou para este primeiro momento de categorização, o resguardo de que os trabalhos selecionados são produtos do campo acadêmico da política educacional.

Gráfico 7 - Qualidade dos resumos das teses e dissertações brasileiras e portuguesas (em números absolutos)



Fonte: Organizado pela autora a partir da seleção realizada no banco de Teses e Dissertações da Capes e no portal Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal, 2020.

Por meio do Gráfico 7 é possível perceber que grande parte das teses e dissertações, das selecionadas tanto no Brasil quanto em Portugal, explicitam parcialmente em seus resumos a integralidade da pesquisa ali proposta. Garrido (1993) é enfática sobre o caráter dos resumos e a importância da sua qualidade no campo acadêmico

[...] O crescimento da literatura científica transformou os resumos em instrumentos indispensáveis, na medida em que sua inserção em catálogos e bases de dados agiliza, em muito, a atividade de seleção em busca bibliográfica de todos aqueles que se dedicam ao estudo e à pesquisa. Para que desempenhem este importante papel é necessário, no entanto, que sejam objeto de elaboração cuidadosa. (GARRIDO, 1993, p.5)

Ainda assim, nas produções brasileiras foi possível identificar resumos com mais detalhes (resumos completos e parcialmente completos), oferecendo informações mais concisas para a determinação da temática em tela. Nos meandros dos resumos foi iminente observar que a base teórica é o elemento que menos se explicita e, em contrapartida, o objetivo da pesquisa, o elemento que não ficou ausente. A grande maioria dos estudos selecionados que compõem os dados do presente estudo (75) se propõem a realizar pesquisa do

tipo empírica, sendo identificado apenas uma dissertação que menciona o intento de realizar pesquisa do tipo histórica.

Os aspectos supra explicitados são importantes no sentido de iniciar a compreensão da tessitura do objeto subsumido ao campo acadêmico da política educacional, quais sejam: a natureza do trabalho, a origem da linha de pesquisa, o ano de produção e a qualidade do resumo, posto que “o objeto de estudo da política educacional não é outra coisa, senão uma construção de contexto, de história e de posicionamento epistemológico” (TELLO, p. 146, 2015)

A fim de alcançar uma análise mais sofisticada do ponto de vista das minúcias dos dados das pesquisas, foi necessário atentar-se para além dos resumos e, sobretudo à apuração dos elementos que não foram evidenciados preliminarmente, tornando-se fundamental a leitura das introduções, referenciais teóricos e considerações finais dos materiais selecionados. Assim, toma-se como foco dessas leituras a busca pelo subtema inserido ao tema da relação família e escola, o referencial teórico-, os procedimentos metodológicos, a abordagem utilizada e os resultados obtidos, os quais tornam-se variáveis para análise viabilizando a categorização das produções selecionadas o que, por fim, concede uma ótica de compreensão do tema família e escola no campo acadêmico da política educacional. Esta análise é empreendida e explicitada no capítulo 3.

CAPÍTULO 3

O ESTADO DO CONHECIMENTO DO TEMA FAMÍLIA E ESCOLA NO CAMPO ACADÊMICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

A partir do que foi exposto no capítulo anterior, seguiu-se para a análise mais ampliada das pesquisas de mestrado e doutorado selecionadas para compor o *corpus* documental do presente estudo. Importante sublinhar que para a análise, optou-se pela leitura dos resumos e, quando estes não trouxeram os elementos necessários para a compreensão do caráter e intenções da pesquisa, foi preciso buscar essas informações ao longo dos textos integrais. Ou seja, foi necessário buscar mais informações nos textos de cerca de 70% das produções que apresentaram seus resumos incompletos ou superficiais.

Para compreender quais os percursos e tendências do tema da relação família e escola que aparecem nas produções de seus agentes e assim identificar como o objeto transita no campo acadêmico da política educacional, propôs-se realizar a construção do estado do conhecimento acerca desse tema, a partir dos dados já apresentados no capítulo anterior.

Importante reiterar que o estado do conhecimento é a expressão de um objeto inserido num campo, ou seja, é o extrato mais acurado possível, de acordo com o recorte temporal privilegiado, do tema em pauta na circunscrição – e de suas necessárias intersecções - de um campo.

Para Ens e Romanowski (2006),

Os objetivos (de estados do conhecimento) favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses e dissertações, artigos de periódicos e/ou publicações. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; as relações entre o pesquisado e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para a mudança e inovação; a contribuição de professores/pesquisadores na definição das tendências do campo [...] (ENS; ROMANOWSKI, 2006, p. 39)

É nessa esteira que esse capítulo foi construído e, nesse caso, ao longo de toda a estrutura do presente trabalho foi proposto estudar um objeto visto de uma perspectiva – da política educacional, alicerçado sobre o referencial teórico utilizado em seu campo específico e apresentar como ele se comporta por meio das ações dos agentes que o constituem.

Desta forma, aqui são sistematizadas as teses e dissertações que compõem o *corpus* deste estudo, de forma categorizada pelos subtemas, bem como por suas características no que diz respeito aos referenciais teóricos, os procedimentos metodológicos, as abordagens, as hipóteses iniciais e os resultados obtidos.

Para realizar essa análise de forma mais fidedigna possível a partir dos levantamentos já apresentados, neste momento é importante acentuar o olhar sobre o *habitus* dos pesquisadores e pesquisadoras que produziram esses trabalhos já que essas produções são justamente o que dão vida e expressão ao interior do campo e podem dar pistas sobre as regras do jogo, assim como evidenciam o capital produzido e reproduzido no delineamento do campo e suas fronteiras.

No entanto, tal como postula Bourdieu (1998), cabe retomar que não há como analisar campo, *habitus* e capital de forma separada, sendo estes conceitos “um trio interdependente e construído em conjunto, sem nenhum deles ser primário, dominante nem causal” (THOMSON, 2018, p. 97). Sendo assim, ao analisar o tema proposto para esta pesquisa, sob a perspectiva *bourdiesiana*, estão também sendo analisados o campo como elemento objetivo (aqui, o da política educacional), o *habitus* como elemento subjetivo (a prática dos agentes – pesquisadores e pesquisadoras) e o capital (as produções) como produto do movimento intrínseco dos três elementos.

Um conceito de relação família e escola, pautado no referencial teórico apresentado nos primeiros capítulos desta dissertação também se fez fundamental para estabelecer os parâmetros de análise no que se refere a categorizações realizadas, como por exemplo, para situar os estudos no tema relação família e escola como central ou secundário.

Na tentativa de assumir uma categorização mais objetiva, foram consideradas pesquisas com tema central na relação família e escola somente aquelas que explicitaram logo em seu título ou objetivo, não sendo

realizada, portanto, análise valorativa ou de busca de encaixe da pesquisa ao tema aqui proposto.

3.1 CATEGORIAS E CARACTERÍSTICAS DOS TRABALHOS CIENTÍFICOS SOBRE O TEMA

Em princípio, observou-se que os campos da política educacional no Brasil e em Portugal apresentam delineamentos um tanto distintos, mas que, de modo geral, parecem se alimentar do mesmo lastro teórico, conforme demonstrado mais adiante. Partindo desse pressuposto, a categorização das produções selecionadas nos bancos de teses e dissertações dos países foi realizada em conjunto, expressando o *corpus* documental em sua totalidade.

De natureza massivamente empírica, outro aspecto que se torna importante destacar ao longo da leitura dos textos, é que neste conjunto de produções há uma parcela de 21% de pesquisas que trazem a relação família e escola como tema secundário, ou seja, os autores destes trabalhos se propõem a investigar outros temas do campo da política educacional e, de alguma forma, trazem a relação família e escola como elemento fundamental para a discussão em tela. Essa constatação também foi categorizada, conforme observado a seguir.

Antes, cabe ressaltar que os dados foram compilados separadamente (Brasil e Portugal) apenas para confirmação da hipótese de que, mesmo com a quantidade menor de produções selecionadas, os pesquisadores portugueses tendem a debruçar-se nas questões da relação família e escola como tema central, entre outros aspectos em que foram necessários separar os dados dos dois países.

Tabela 4 - Temática central e secundária das pesquisas selecionadas

Origem	Quantidade de produções		Total	RFE* como tema central	RFE* como tema secundário
	Teses	Dissertações			
Brasil	7	38	45	29	16
Portugal	5	28	33	33	-

*RFE: relação família e escola

Fonte: Organizado pela autora a partir das informações do banco de dados, 2020.

Para possibilitar a análise de forma ordenada, os subtemas foram sistematizados na Tabela 4

Tabela 5 - Subtemas abordados nas pesquisas

	Subtema	N	%
1	Participação das famílias	25	32
2	Representações sociais	14	18
3	Análise de políticas / programas / projetos de aproximação família e escola	10	13
4	Inclusão escolar	7	9
5	Oportunidades educacionais	5	7
6	Desempenho / rendimento / comportamento dos estudantes	5	7
7	Escolha da família	5	7
8	Panorama sobre o tema da relação família e escola	4	5
9	Comunicação	3	4
10	Escola sem partido	1	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do banco de dados, 2020.

Pôde-se observar que os temas mais estudados relacionados à família e escola são, prioritariamente sobre os tipos de **participação** que a família despende ao processo educativo formal das crianças e adolescentes, o que a escola representa para as famílias, como a expectativa do futuro que a escola pode oferecer e o papel dos atores escolares na educação formal. As pesquisas que foram localizadas nesta categoria são de Priebe (2013), Felix (2019), Siqueira (2019), Teixeira (2013), Zapelini (2015), Alencar (2016), Silva (2015), Luluva (2013), originadas no Brasil; e Rocha (2014), Graças (2012), Ribeiro (2013), Lopes (2014), Pinheiro (2008), Cardoso (2010), Cebolais (2010), Garção (2010), Penetra (2010), Costa (2012), Xavier (2018), Lopes (2012), Sanuali (2016), Tchimanda (2018), Afonso (2019), Bernardes (2004), de Portugal.

Ainda nessa esteira, há pesquisas que focam nas **representações** que os professores e professoras têm acerca das famílias de seus estudantes, a

impressão que os profissionais de educação têm sobre as estruturas familiares e as possíveis justificativas para o sucesso ou fracasso escolar dos estudantes, bem como a efetividade do acompanhamento escolar por parte dos integrantes da família, mais comumente nomeados como pais e/ou responsáveis. Nesta categoria, estão as pesquisas brasileiras de Moreira (2019), Fernandes (2016), Almeida (2014), Suster (2017), Pereira (2017), Souza (2013), Limeira (2013); e as pesquisas portuguesas de Araújo (2009), Cardoso (2008), Neves (2017), Pereira (2010), Pereira (2007) e Colaço (2007).

A **análise das políticas educacionais** voltadas à participação das famílias aparece mais concentrada nos programas e projetos desenvolvidos pelas redes de ensino, sejam públicas (municipais ou estaduais) ou privadas, sem caráter universalizante. Compõem esta categoria os estudos brasileiros de Ramires (2011), Diniz (2008), Bendorath (2010), Ferreira (2009), Rotava (2018) e Vaz (2013); e os estudos portugueses de Nascimento (2019), Pereira (2011), Gonçalves (2015), Lopes (2013), Tyombe (2016) e Ferreira (2017).

As relações familiares e de participação na escola sob a perspectiva da **inclusão escolar** é o subtema das pesquisas de Brito (2017), Souza (2016), Oliveira (2017), Lima (2013) e Chiaradia (2018), no Brasil e de Cruz (201), em Portugal. As intenções gerais destes estudos partem de questionamentos sobre o perfil das famílias que necessitam de atendimento especializado, quais as ações governamentais para atender este grupo de estudantes e familiares e em especial, reflete-se sobre a possibilidade, a partir de tais perfis, planejar práticas voltadas para aproximar os contextos familiar e escolar

Os estudo sobre **oportunidades educacionais** podem ser justificadas especialmente por uma de suas autoras, quando esta diz que apesar de a família e a escola serem os principais contextos de desenvolvimento humano, poucos estudos científicos têm-se dedicado a compreender de forma sistemática, ainda mais quando esta relação é ancorada a educação e a classe social, mostrando um certo conflito entre as finalidades socializadoras da escola (valores coletivos) e a educação familiar (valores individuais), ou seja, entre a organização da própria família com os objetivos da escola a relação existente entre ambas (PICANÇO, 2012). Compõem esta categoria os estudos originados no Brasil de Bruel (2014), Araújo (2016), Lima (2015) e Zanella (2016) e, em Portugal pelo estudo de Picanço (2012).

Desempenho, rendimento e comportamento dos estudantes é a categoria de estudos que versam sobre a importância da parceria família e escola na erradicação do fracasso escolar, justificando-se por ser inegável que a família e a escola sejam instituições responsáveis por fazer a mediação entre o indivíduo e a sociedade, pois o dever da família com o processo de escolaridade e a importância da sua presença no contexto escolar é publicamente reconhecido na legislação nacional (LEITE, 2015). É composta pelos empreendimentos de Engelman (2015), Gobbi (2008) e Pavezzi (2013), no Brasil e Leite (2015), Soares (2019) e Jacinto (2006), em Portugal.

Apresentando somente estudos brasileiros, a categoria que discute sobre a **escolha da família**, traz como discussões secundárias o *homeschooling* (ensino em casa) e o *unschooling* (ausência de educação formal), as escolhas familiares acerca da escola mais bem posicionada em rankings de indicadores de qualidade, as creches parentais, e sobre as trajetórias escolares de estudantes matriculados em redes públicas de ensino, a partir das ações mobilizadas por suas famílias, pertencentes às camadas populares e que optaram pela rede municipal de educação para a escolarização dos seus filhos. Estes estudos são de autoria de Paulino (2018), Melo (2018), Santos (2019), Leite (2018) e Barbosa (2013).

Contribuindo expressivamente para o presente estudo e para o campo da Educação, quatro pesquisadores se dedicaram a construir **panoramas sobre o tema da relação família e escola**, quais sejam, um dos teóricos mais utilizados nas pesquisas sobre este tema, Silva (2001) em Portugal, que em seu estudo etnográfico delineia a relação família e escola por diversas perspectivas e, Casanova (2017), Oliveira (2015a) e Oliveira (2015b), cujas produções tiveram como objetivos mapear políticas educacionais que asseguram a participação das famílias, como o tema se caracteriza no âmbito acadêmico e analisando como esta relação tem se modificado ao longo da história do Brasil.

Para discutir sobre a necessária **comunicação** entre a família e a escola no Brasil, Silva (2017) e Comassetto (2013) propõem refletir sobre práticas domésticas e uso da tecnologia como possibilidade de uma comunicação mais eficiente entre escola e família para o bom desempenho do processo ensino/aprendizagem. E, tendo como premissa fundamental a comunicação

para uma boa relação dentro de uma organização e como esta se processa no cotidiano escolar, Gomes (2009) e Santos (2013) objetivam compreender a relação entre a família e a escola em Portugal.

A categoria que trata sobre a **escola sem partido** traz apenas uma pesquisa, em que Rodrigues (2019) faz uma revisão bibliográfica acerca do tema, buscando compreender o processo de normatização da Educação Moral e Cívica e as tentativas de implementação dos projetos de lei correlatos ao Movimento Escola Sem Partido.

As minúcias das produções serão expressas e analisadas no item 3.2 - TENDÊNCIAS DAS PESQUISAS BRASILEIRAS E PORTUGUESAS: DELINEAMENTO E ANÁLISE DO ESTADO DO CONHECIMENTO DO TEMA.

Isto posto, é possível inferir que o tema relação família e escola ainda está em processo de consolidação dentro do campo, ainda mais se observada a expressa herança do campo da Psicologia no que se refere ao arcabouço teórico e a recorrência às referências de outros campos que mais comumente discutem esse tema. Exemplo dessa constatação é a utilização de Ariès (1981), teórico de destaque nos estudos da história social da criança e da família, Polônia e Dessen (2007) que se debruçam no estudo das influências da família no desenvolvimento e aprendizagem da criança e Bronfenbrenner (2014) autor da teoria da bioecologia do desenvolvimento humano, cujos autores foram mencionados nas pesquisas deste *corpus* documental, mesmo essas produções sendo originadas no campo das políticas educacionais e afins.

Autores de outros campos como da Sociologia da Educação, Administração Escolar e Direito à Educação, também aparecem no referencial teórico das pesquisas para dar sustentação aos demais aspectos discutidos. No entanto, por meio de análise pelo *software*, o que foi identificado é o que Mainardes (2018) denomina de teorização adicionada, cujo significado, segundo este autor é

a adoção mais ou menos aleatória de teorias, conceitos, ideias de diferentes teorias e perspectivas epistemológicas, resultando em um conjunto de ideias e conceitos sem coerência, unidade e articulação teórica. O resultado do simples adicionamento e da sobreposição de ideias de diferentes autores resulta em uma tentativa fracassada da definição de um referencial teórico, o qual pode ser considerado

frágil, desarticulado e epistemologicamente pouco coerente.
(MAINARDES, 2018, p. 7)

De acordo com as análises do software, a ausência de referência substancial dificultou compreender qual a base teórica de algumas pesquisas. E, para efeitos de compreensão de referencial teórico do campo, essas pesquisas foram compiladas a partir de pelo um autor mencionado.

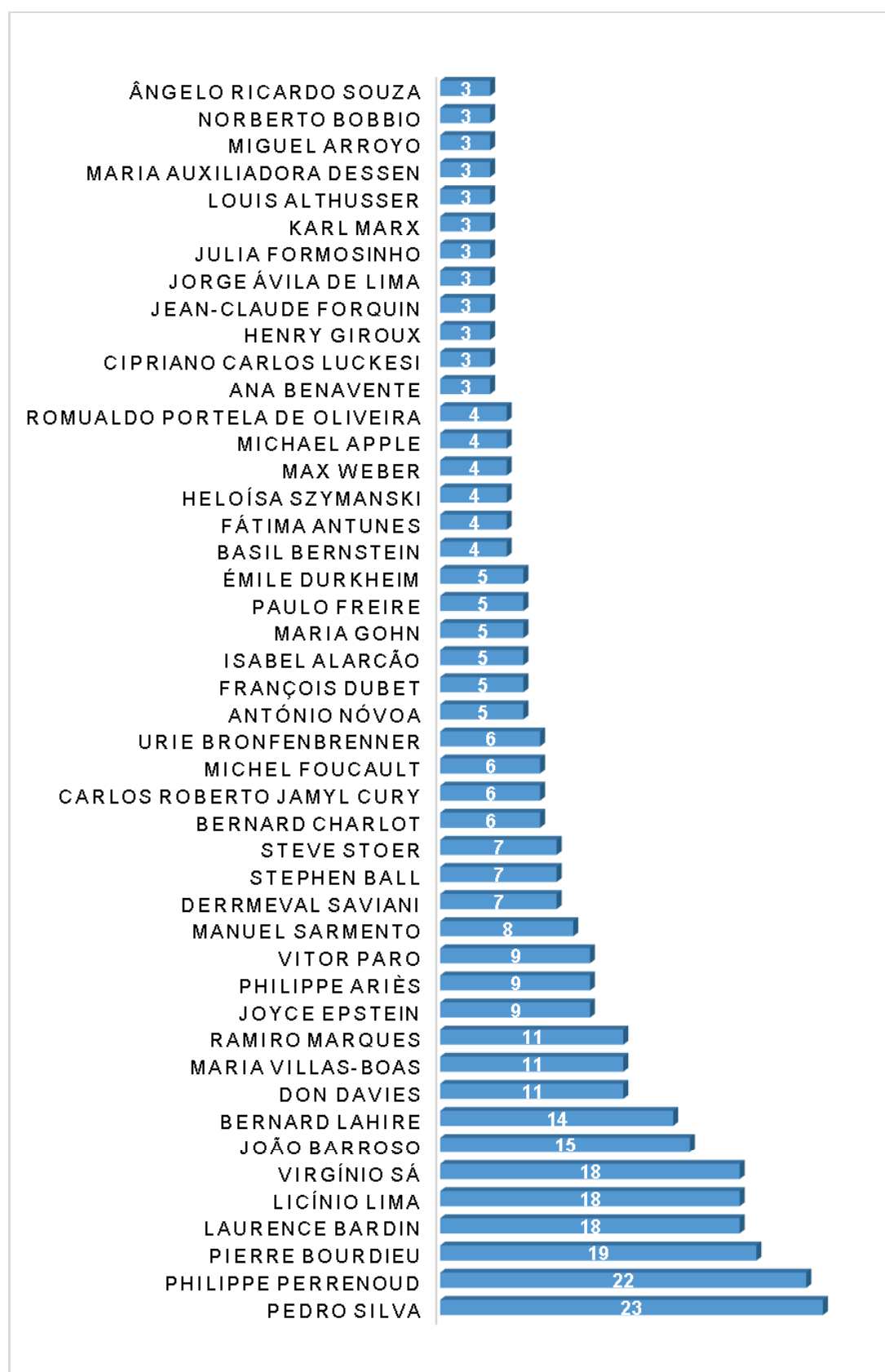
Em muitos casos foi necessário situar uma produção em mais de um autor, o que não caracteriza nomeadamente um problema, mas uma característica necessária para discutir um tema complexo do ponto de vista teórico. Por isso, a soma total dos estudos no **Gráfico 8** pode dar a impressão de que ultrapassa a quantidade real do *corpus*, assim, apresenta-se também o **Gráfico 9**, em que é apresentada a análise de similitude entre os autores, a fim de identificar o conjunto de referencial teórico utilizado nas pesquisas.

A análise de similitude auxilia na visualização da característica rizomática do referencial teórico utilizado nas produções sobre o tema em tela no interior do campo acadêmico da política educacional. Os autores cujos nomes aparecem nas linhas mais encorpadas e evidentes são os que mais sustentam os estudos, e os autores mais próximos destes, nas linhas mais estreitas, são outros autores que compõem o mesmo arcabouço teórico de uma ou mais produções. Quanto mais distante das linhas encorpadas, menos aquele autor foi mencionado nas produções.

Um exemplo que requer destaque é o caso dos autores Licínio Lima e Virgínio Sá, ambos portugueses e que se dedicam ao estudo da gestão democrática nas escolas e da participação das famílias da perspectiva sociológica. Estes autores fundamentam as mesmas dezoito produções das quais foram identificados e, portanto, seus nomes aparecem sobrepostos no gráfico, representando a mesma intensidade de menções nas produções submetidas à análise.

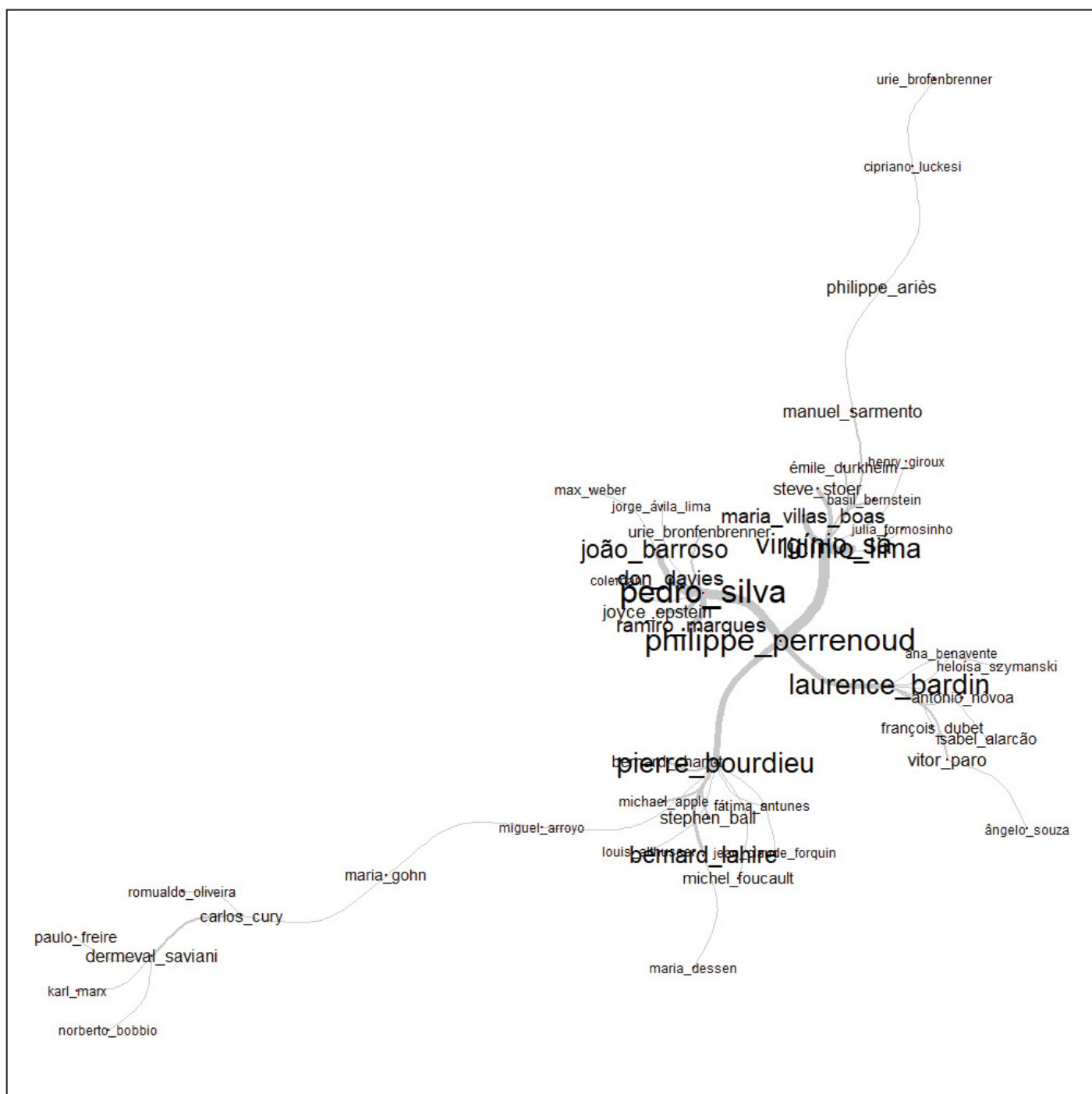
Os autores registrados em lados opostos do gráfico, são autores que não aparecem nas mesmas pesquisas, e ao longo do rizoma pode-se observar os autores principais da fundamentação dos estudos, e em proximidade, os autores que também sustentam as mesmas pesquisas, mas que são acionados com menor frequência.

Gráfico 8 - Autores que sustentam as produções acadêmicas selecionadas



Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do banco de dados, 2020

Gráfico 9 – Análise de similitude dos principais autores que sustentam as produções acadêmicas selecionadas



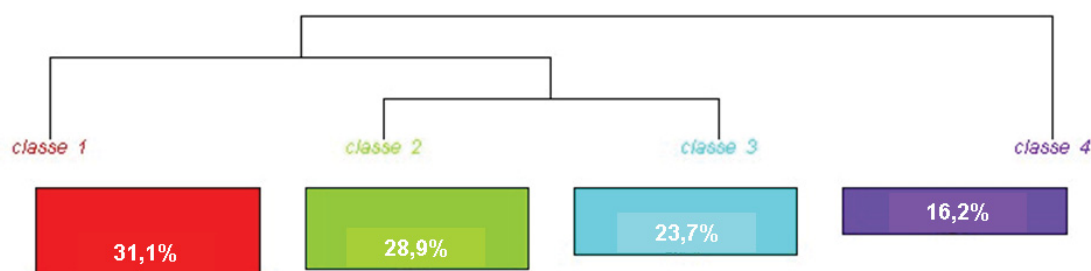
Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do banco de dados, 2020.

Para analisar o conteúdo dos resumos, por meio do tipo de análise CHD, constituiu-se um *corpus* com 78 resumos das teses e dissertações (Brasil e Portugal), separados por 736 segmentos de texto, com aproveitamento de 636 segmentos de texto para análise (86,41%). Emergiram desta porcentagem, 26.292 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 2.695 palavras distintas, apresentando múltiplas menções, e 194 palavras que apareceram somente uma vez no corpus geral.

O conteúdo analisado foi categorizado pelo *software Iramuteq* em quatro classes, valendo ressaltar que essas quatro classes foram agrupadas de acordo com o aspecto do resumo que se referem: a classe 1, com maior número de menções (31,1%), traz as informações acerca dos objetos de pesquisa, os problemas apresentados, objetivos, entre outros aspectos de menor destaque. As classes 2 e 3 apresentam correlação em seu conteúdo, mas estão separadas por divergências lexicais de classificação hierárquica. As duas classes expressam 52,6% dos termos mencionados nos resumos e destacam em maioria, os resultados e as hipóteses das pesquisas analisadas, entre outros dados não classificados pelo software (possivelmente palavras que só aparecem uma vez no *corpus*, ou sem relação direta com o conteúdo categorizado).

A classe 4 traz, em maioria, informações sobre os instrumentos de pesquisa e os sujeitos pesquisados. Importante salientar que as classes 1 e 4 apresentam dados majoritariamente das pesquisas brasileiras, enquanto a classe 2, das pesquisas portuguesas, e a classe 3 mostram dados das pesquisas dos dois países em equivalência (sete ocorrências de cada país). Essa constatação corrobora com a classificação de qualidade dos resumos realizada anteriormente, em que os resumos portugueses costumam apresentar um texto menos parametrizado em termos de elementos que compõem uma pesquisa.

Figura 1 - Classificação Hierárquica Descendente dos resumos das pesquisas



Fonte: Organizado pela autora, com base no Banco de Dados desta pesquisa, 2020.

A partir da Análise Fatorial por Correspondência (AFC), foi possível realizar associação dos textos dos resumos entre as palavras, considerando a frequência de incidência de palavras e classes, representando-as em um plano cartesiano. Pode-se observar que as palavras de todas as classes se apresentam num segmento centralizado que se expande para pontos periféricos. No entanto, há poucas palavras que ultrapassam outros quadrantes, apresentando separação significativa das classes. Os termos utilizados e que aparecem nas classes 2 e 3 estão mais próximos e, por vezes, mesclados, a exemplo de palavras como representação e participação. Observa-se no **Apêndice B** – Análise Fatorial por correspondências dos resumos do corpus documental - também que em determinadas classes, as palavras não se aproximam por não terem relação no mesmo texto.

3.2 TENDÊNCIAS DAS PESQUISAS BRASILEIRAS E PORTUGUESAS: DELINEAMENTO E ANÁLISE DO ESTADO DO CONHECIMENTO DO TEMA

A fim de construir e analisar o estado do conhecimento sobre o tema da relação família e escola no campo acadêmico da política educacional no Brasil e em Portugal, é necessário visualizar e compreender como os pesquisadores e pesquisadoras produzem, quais caminhos seguem e quais são suas escolhas.

Vale reiterar que, os dados levantados e aqui apresentados são os mencionados nos resumos e fragmentos das pesquisas analisadas, não sendo realizada, portanto, análise valorativa sobre os escritos, as escolhas ou interpretações dos dados trazidos pelos autores destes trabalhos. Sendo

assim, a categorização e a identificação das características do *corpus* documental advém de análises objetivas produzidas pelo *Iramuteq* e, posteriormente organizadas e analisadas à luz do referencial teórico e metodológico da presente pesquisa.

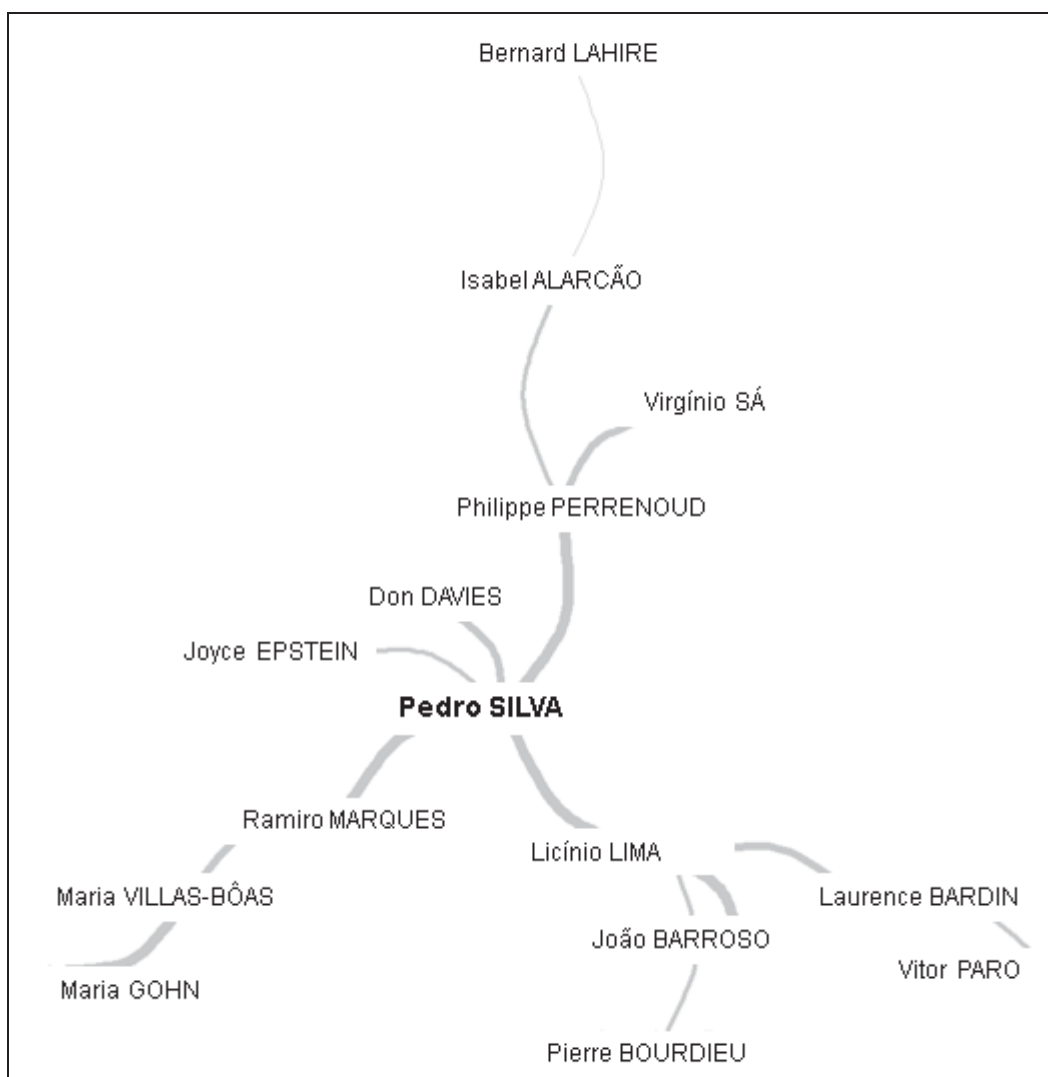
A seguir, os subtemas das pesquisas são apresentados enquanto categorias e foram organizadas de modo a perceber quais são as tendências emanadas nessas produções. Essas tendências são identificadas por meio de análises emanadas pelo *software* que identificam a intensidade e recorrência das palavras presentes nos textos. Assim foi possível visualizar quais foram as escolhas teóricas, metodológicas e instrumentais de cada categoria. Estas categorias, por sua vez, expressam as intenções e características dos agentes do campo e, para melhor visualização, suas particularidades foram descritas a seguir.

Compondo a categoria majoritária, 32% dos estudos analisados tratam das diferentes formas de **participação das famílias** na escola. Esta participação, por sua vez, é compreendida em diferentes nuances, a partir de diferentes problemáticas, objetivos e sustentação teórica.

Do referencial teórico geral já apresentado (gráficos 8 e 9), houve a intenção neste momento de verificar quais são esses aportes especificamente em cada categoria de análise. Assim, por meio do gráfico 10, é possível observar a teorização combinada, cujos pesquisadores optaram por se ancorar, especialmente partindo dos escritos de Silva (2001, 2003, 2010) formando-se novas teorizações com outros autores a depender das intenções da pesquisa. Sobre a teorização combinada, Mainardes (2018) sustenta que

[...] McLennan (1996) explica que estratégias explicativas combinadas são legítimas e talvez promissoras. Teorização combinada, neste sentido, é um esforço de articular teorias ou conceitos oriundos de diferentes teorias, com o objetivo de compor um quadro teórico consistente para fundamentar determinada análise. (MAINARDES, 2018. p.6)

Gráfico 10 - Teóricos que sustentam as pesquisas da categoria Participação da família



Fonte: Elaborado pela autora por meio do *software Iramuteq*, a partir do Banco de Dados desta pesquisa, 2020.

Então, como já mencionado, a teorização das pesquisas desta categoria tende a apoiar-se inicialmente aos estudos de Silva (2001, 2003, 2010) e combinam com as teorias de Epstein (1997); Davies (1989), Perrenoud (1999, 2000, 2001), Virgínio Sá (2004), Alarcão (2001, 2003) e Bernard Lahire (1997).

A exemplo dessa combinação de teorias que se assentam na Sociologia da Educação e interseccionam com os campos da Psicologia Social e da Administração Escolar, entre outros subcampos como da avaliação e do currículo, estão as pesquisas de Silva (2015), cuja pesquisa se deteve ao objetivo de discutir as relações de interdependência entre a família e a educação infantil; Rocha (2014) que se propôs a responder como pode ser potenciado o envolvimento parental, a partir da tipologia de participação de

Epstein (1997); Graças (2012), Lopes (2014), Penetra (2010), Pinheiro (2008), Garção (2010), Cebolais (2010), Cardoso (2010) e Xavier (2018) se dedicam a compreender ações de promoção de uma cultura de maior participação com este mesmo arcabouço teórico.

Imaginando um quadrante inferior direito, observa-se que mesmo partindo da centralidade dos estudos de Silva (2001, 2003, 2010), alguns dos pesquisadores tendem a recorrer a Lima, Barroso, Bourdieu e também à Bardin e Paro. É o caso das pesquisas de Bernardes (2004), Afonso (2019), Costa (2012), Ribeiro (2013), Felix (2019), Siqueira (2019) e Luluva (2013), cuja centralidade de suas intenções está nos diferentes capitais culturais dos grupos sociais que compõem a escola, a disputa de poder que permeia a relação família e escola e a necessária participação desses segmentos na gestão democrática escolar, bem como o papel da equipe gestora frente a esse desafio.

Da mesma forma, no quadrante inferior esquerdo, Marques, Villas-Bôas e Gohn auxiliam na sustentação das pesquisas de Priebe (2013), Sanuali (2016) e Tchimanda (2018), quando se propõem a investigarem sobre as diferentes dimensões de participação e seus efeitos na aprendizagem dos estudantes.

Dentre as pesquisas desta categoria, 18 utilizam a abordagem qualitativa, e sete produções, a abordagem combinada da qualitativa com aportes quantitativos, realizando estudos de caso (19), análises de conteúdo (10) e estudos comparados (2), hora articulados, hora de forma isolada. Sobre os instrumentos escolhidos para estes empreendimentos, todos os autores buscaram a entrevista, conjugando-a na maioria das vezes a análise documental, revisão bibliográfica, a observação e o questionário.

O ano de origem pode ser fator explicativo acerca da mudança de concepções sobre a participação da família na escola. Estudos iniciais – do ponto de vista do recorte temporal desta pesquisa – como o de Bernardes (2004) e Pinheiro (2008) trazem marcadamente os papéis de cada instância no processo educativo formal cabendo, portanto, à família as obrigações legais da matrícula e do acompanhamento doméstico, e a escola, como garantidora do conhecimento formal. Estudos mais recentes como o de Afonso (2018)

concebem a participação da família em escalas mais aprofundadas como o envolvimento em grupos de tensionamentos políticos e decisões da escola.

Nesse sentido, um estudo que pertence ao rol dos mais recentes precisa ser apresentado como exemplo do perfil destas pesquisas. Felix (2019) levanta a hipótese inicial de que a participação na gestão da escola pública tem se apresentado como uma “estratégia que fortalece os vínculos da escola com a sociedade, garantindo que os próprios atores escolares sejam os protagonistas na construção de sentidos para as políticas” (FÉLIX, 2019, p.23). Ao longo do estudo sustentado em Mainardes (2006) e Ball (1992), analisa a política para a participação na gestão da escola pública em dois países da América Latina, Brasil e Uruguai e teve o propósito de compreender como as escolas de tais países implementam políticas escolares a fim de fortalecer a participação na gestão da escola.

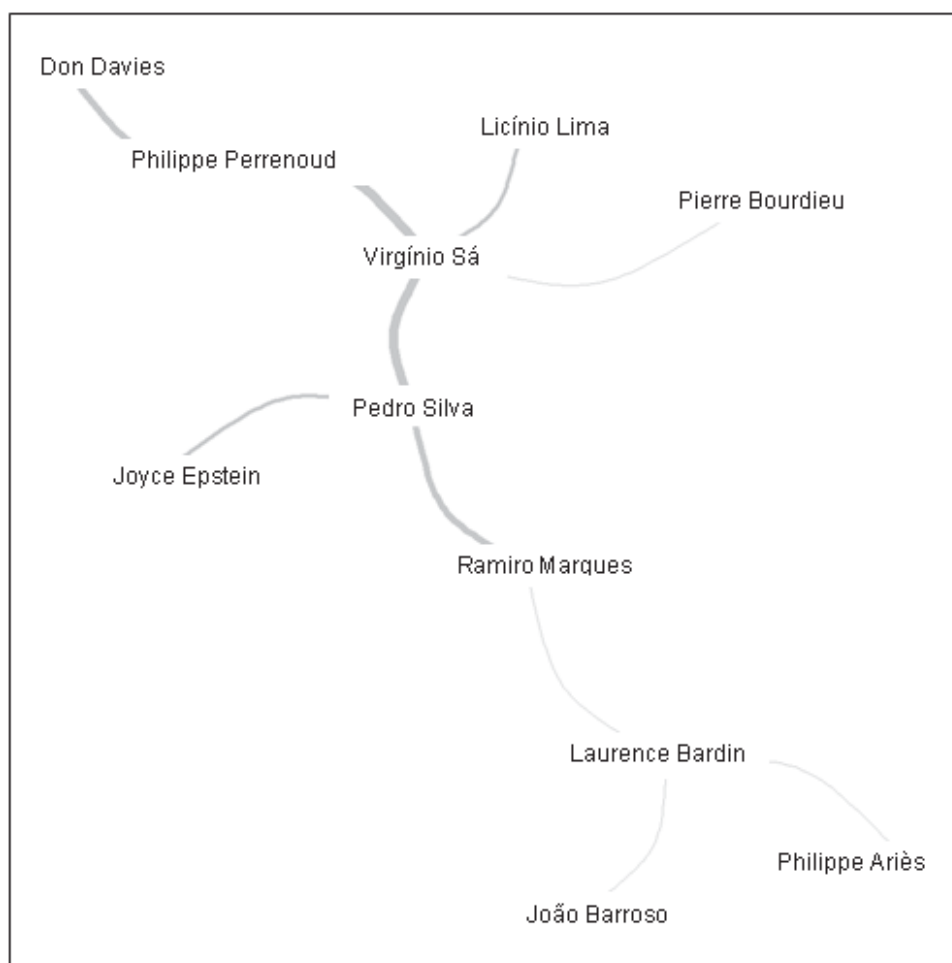
Como resultado,

a pesquisa demonstrou que a participação na gestão da escola pública, enquanto política pública, produz um ambiente favorável aos conselhos escolares e de participação no âmbito da legislação educacional de ambos os países; contudo, no contexto da prática das escolas estudadas, o fato de existir uma legislação que favorece espaços escolares participativos e a adesão à política está mais relacionado aos contextos sócio-políticos e culturais das unidades escolares. (FELIX, 2019, p. 133)

Somando 18% do total do *corpus*, as pesquisas que se propõem a investigar sobre as **representações sociais** se subdividem em outras temáticas variadas, como a visão da escola sobre os familiares, a compreensão que as famílias tem sobre a educação, a escola e o direito à educação e a responsabilidade do corpo docente e da sua própria responsabilidade sobre o processo educativo, as impressões dos gestores acerca dos professores e familiares na contribuição para a relação família e escola.

Sobre o referencial teórico, apresenta-se no **gráfico 11** os principais autores utilizados na sustentação das pesquisas desta categoria.

Gráfico 11 - Teóricos que sustentam as pesquisas da categoria Representações Sociais



Fonte: Elaborado pela autora por meio do *software Iramuteq*, a partir do Banco de Dados desta pesquisa, 2020.

O gráfico de similitude apresenta a centralidade na escolha teórica dos pesquisadores e pesquisadoras do campo quando se debruçam sobre as representações sociais na relação família e escola. A análise aponta para um referencial teórico emanado do campo da sociologia da educação, em especial pelos escritos de Virgínio Sá (2014, 2014), Pedro Silva (2001, 2003) e Ramiro Marques (2004). A tendência da sustentação verte, hora para a sociologia *bourdiesiana*, buscando explicar aspectos sobre a construção do capital cultural e das disputas de poder entre família e escola, tal como as pesquisas de Souza (2013), Pereira (2010), Limeira (2018) e Cardoso (2008), especialmente quando justifica a necessidade de discutir sobre a política educacional e a desigualdade cultural entre família e escola, em que

[...] existe efectivamente uma necessidade urgente de definição e normalização de uma política educativa e curricular que facilite a integração cultural pela via da educação intercultural e intracultural em oposição às políticas e práticas actuais expressivas da aplicação e do desenvolvimento do modelo de privação cultural que castra as possibilidades de realização académica dos alunos pertencentes às minorias culturais. (CARDOSO, 2008, p. 313)

Por outro lado, o referencial teórico partindo de Virgínio Sá (2004, 2010, 2016) também se direciona à teóricos da psicologia social, como Joyce Epstein (2001) e Moscovici (2010), cujo foco é a teoria das representações sociais, que, no entanto, este último não aparece no gráfico pelo baixo número de reincidência (*hápax*). O que é o caso das pesquisas de Araújo (2008), Neves (2017), Pereira (2007) e Colaço (2007), onde a intersecção entre os campos da política educacional, sociologia da educação e psicologia social ocorre de forma evidente, quando recorrem a demais autores como Barroso (2003, 2005) e Ariès (1960), respectivamente.

Neves (2017), quando investiga sobre a necessidade de haver papéis bem delimitados entre família e escola com vistas à efetivação da aprendizagem das crianças e adolescentes, faz um estudo de caso em que observa falhas na comunicação a partir da dificuldade de compreender o que cada instância representa no processo educativo formal, assim, traz como reflexão que

Para além das falhas de comunicação, pensamos que isso resulta da falta de hábitos em participar na vida coletiva e da forma como se processa a relação entre a escola e a família em que a primeira (ao definir as regras e ao ser a detentora do conhecimento mais valorizado socialmente e a responsável pela sua transmissão) não proporciona condições necessárias para que os Encarregados da Educação se sintam bem e consequentemente participem nas questões estratégicas da escola, como a autoavaliação. (NEVES, 2017)

Moreira (2019) ao propor o mapeamento de concepções e ações do corpo docente e das famílias em relação a Educação Infantil, apoia-se no campo da sociologia, realizando uma pesquisa de natureza etnográfica, o que verte consideravelmente para os estudos de Pedro Silva (2001, 2003).

Pereira (2017), Suster (2017) e Almeida (2014), além de assentarem suas pesquisas em teorias da sociologia da educação, por meio de instrumentos da etnografia, buscam explicar a construção dos dados no campo

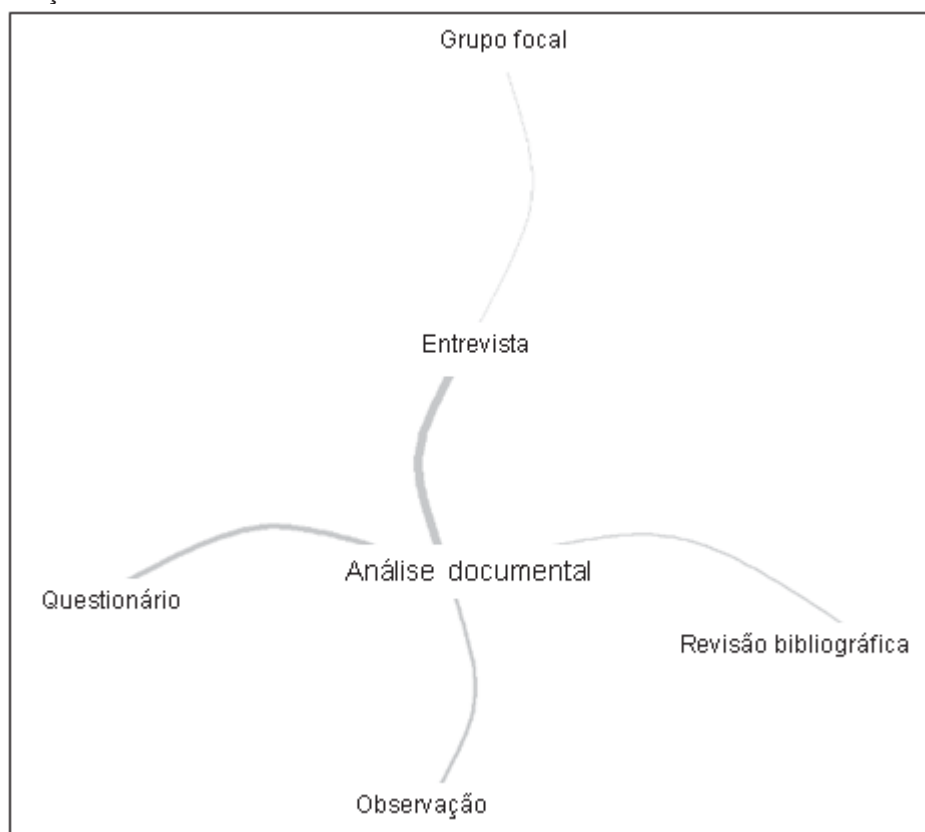
da psicologia por teóricos clássicos como Vygotsky (2009, 2014), Wallon (1968, 2019), Piaget (2014, 2019) e Bronfenbrenner (2011), além de seus recorrentes comentadores como Polônia e Dessen (2005, 2007) e Deslandes (2002), sobre a psicologia social.

Esta constatação, que ocorre não somente nesta categoria, confirma a hipótese inicial do presente estudo no que se refere ao recorrente aporte aos estudos do campo da Psicologia a fim de compreender as relações humanas e a construção e o desenvolvimento do ser social. Mesmo assim, observa-se a tendência também de tentar explicar fenômenos sociais e ações ou ausências - tanto por parte dos grupos sociais responsáveis pela educação como por parte do Estado - a partir dos estudos do campo das ciências sociais, em especial, da Sociologia da Educação.

A pesquisa de Fernandes (2016) ancorada em pressupostos e objetos do campo da política educacional, faz intersecções aos campos do direito e da administração ao propor “descrever e analisar o perfil de atuação dos pais em uma escola da rede estadual de educação de São Paulo, bem como a percepção dos mesmos sobre tal atuação” (p.18), respalda-se no Direito à Educação, e das discussões da teoria da administração escolar e da gestão democrática para compreender a participação dos pais na gestão da escola. Para tanto, utiliza os estudos de Souza (2009), Oliveira (2006), Lima (1999, 2014) e Cury (2000, 2014).

Nesta categoria, a abordagem utilizada em todas as pesquisas é a qualitativa e, entre estudos exploratórios (4), análises de conteúdo (2) e estudos de caso (7), os instrumentos para a produção de dados utilizados podem ser visualizados a seguir.

Gráfico 12 - Principais instrumentos de produção de dados das pesquisas da categoria Representações Sociais



Fonte: Elaborado pela autora por meio do *software Iramuteq*, a partir do Banco de Dados desta pesquisa, 2020.

No **gráfico 12** de análise de similitude é possível observar os instrumentos mais utilizados nas pesquisas desta categoria. Partindo do centro do gráfico, fica evidente que estes estudos apresentam inicialmente a análise documental, depois partem para outros instrumentos. Retomando a definição de que as linhas mais robustas marcam a intensidade da recorrência das palavras, os autores justificam a utilização das análises documentais seguidas das entrevistas e dos grupos focais por terem a intenção de compreender as representações sociais dos sujeitos da pesquisa acerca da relação família e escola em diferentes nuances. Cabe ressaltar que as pesquisas que utilizam a observação como um dos instrumentos, não usam entrevistas, tampouco grupo focal, e vice-versa, por se apresentarem em polos opostos no gráfico.

Apenas oito pesquisas desta categoria explicitam hipóteses iniciais e, destas que apresentam, é considerada a impressão da não participação dos pais e responsáveis no processo educativo dos estudantes pela falta de compreensão de seu papel neste processo, em diferentes escalas e, por isso,

estes estudantes não apresentam desempenho escolar suficiente ou ainda, seu comportamento é dissonante ao esperado pelo coletivo da escola. De diversos modos, as hipóteses são infirmadas ou confirmadas.

Todavia, um destes estudos precisa ser destacado, na tentativa de melhor expressar esses exemplos. Colaço (2007), propõe em sua pesquisa conhecer a opinião dos professores sobre as formas de envolvimento das famílias na vida dos filhos que favorecem o sucesso escolar, traz ainda como hipótese inicial de que pais com capital cultural diverso daquele reconhecido no âmbito da educação formal, tendem a não participar da vida escolar de seus filhos e filhas. Utilizando instrumental da pesquisa etnográfica e arcabouço teórico da Sociologia da Educação (SILVA, 2003; SÁ, 2004; MARQUES, 2007; LIMA, 2014), a autora chega a algumas conclusões, tais como

Os resultados mostraram também que os professores preferem comunicar com os pais individualmente e em situações formais, que têm mais tendência para comunicar com as famílias através da criança do que directamente e que, apesar de considerarem que os trabalhos de casa podem servir para comunicar com a família, não mostram claramente que os utilizam para esse fim, atribuindo-lhes mais a função de instruir. Finalmente, pareceu-nos relevante que mais de metade dos professores que responderam ao questionário tenham declarado não ter tido qualquer formação na areada relação Escola-Família, nem na formação inicial, nem na contínua. Será esta uma área da vida das escolas que poderá continuar dependente da improvisação e boas vontades (COLAÇO, 2007, p. 18)

Desta forma, a intersecção dos campos da política educacional, origem da pesquisa, e da Sociologia da Educação, com aportes da teoria da representação social, auxiliou na compreensão e desmitificação de impressões pré-concebidas acerca da relação que os familiares têm com a escola, tal como postulado por Sá (2004), quando descreve as representações dos professores que entendem os pais

[...] como sofrendo de algum tipo de deficit: não se interessam pela educação dos filhos, não cumprem a sua obrigação de cooperadores, não comparecem na escola quando são convocados, apenas se preocupam com os filhos nos finais de período, concebem a educação como uma empreitada, pressionam o poder político (e os professores) no sentido de facilitismo, etc.” (SÁ, 2004, p.35).

Neste sentido, cabe lembrar a atenção a que chama Silva (2001) sobre as diferenças culturais entre escola e família e que muitas vezes não são consideradas pela escola

Armadilha comum [na relação família e escola é a ilusão de que escola e as famílias falam a mesma linguagem, alertando para o predomínio do *unspoken consonance* sobre os *spoken conflicts*, e que todas as negociações, mesmo de conflitos, envolve domínio de uma linguagem comum, só ao alcance de alguns. (SILVA, 2001, p. 578)

Os pesquisadores que se ocuparam de **analisar as políticas, programas e projetos de aproximação família e escola**, compuseram esta categoria com 13% dos estudos do corpus documental.

O tempo e a origem nos quais estes trabalhos foram desenvolvidos é uma variável considerável do ponto de vista da análise, já que se tratam de políticas que são criadas e implementadas em determinados anos, além da diferença de contexto político educacional entre Brasil e Portugal.

Mesmo percebendo estas particularidades, a análise desta categoria foi realizada de forma conjunta entre os países, visto o objetivo de visualizar as características e tendências da totalidade.

O Brasil inaugura este grupo de estudos com a pesquisa de Diniz (2008), Ferreira (2009) e Bendrath (2010), cujos interesses são convergentes no sentido de contemplarem políticas e programas em voga na época em que suas pesquisas foram desenvolvidas. Diniz (2008) sugere investigar como ocorre, em escolas organizadas por ciclos, a relação entre a família e a escola, focalizando, especificamente, as práticas e concepções em torno da avaliação escolar.

Segundo a autora, sendo a avaliação uma fonte de conflitos, a escola por ela investigada empreende ações de aproximação que, no entanto, a efetivação das práticas e dos ideais estipulados por essa política educacional constitui-se, ainda, num processo, complexo, ambíguo e inconcluso, gerando incômodo e desorientação tanto da família quanto da escola (DINIZ, 2008).

Ferreira (2009) e Bendrath (2010), resguardadas suas particularidades, propõem analisar a Política de integração escola-comunidade a partir das diretrizes do Programa Escola da Família, e suas ações práticas numa escola da periferia de uma cidade de médio porte do Estado de São Paulo, confrontando os dados com as falas da comunidade local. Ferreira (2009) justifica a relevância da pesquisa no contexto a época,

A mudança de comportamento de uma sociedade passou a ser um pensamento universal a partir da criação de diretrizes para os países pobres e em desenvolvimento, que se materializou nos estados brasileiros por meio da proposta educacional para o século XXI, convocando, principalmente, a comunidade externa a assumir os problemas da educação por meio da abertura dos espaços escolares nos fins de semana. (FERREIRA, 2009, p. 19)

Sobre o Programa Escola da Família no estado de São Paulo, este foi instituído no ano de 2003, e tem como objetivo difundir uma cultura de paz, despertar potencialidades e, segundo o poder público, busca ampliar o olhar dos participantes para novos horizontes (Alves, Isayama e Baptista, 2018),

Como resultado, a Ferreira (2009) destaca que

O material empírico desta pesquisa mostrou que os desencontros entre o real e o ideal de relações humanas ainda são fatores a serem revistos. Mostra também que tanto os discursos oficiais quanto os da sociedade, em geral, apontam para um esvaziamento de significados, invertendo questões importantes como responsabilidade, cooperação, ética e casos de desajustamento em consequência do que há de perverso nos serviços prestados, ainda que no fazer das relações humanas estas sejam compreendidas na escola como reflexo da sociedade em um círculo vicioso. (FERREIRA, 2009, p. 19)

Os resultados levantados por Ferreira (2009) e Bendrath (2010) corroboram para a hipótese de que programas que visam a participação da família de forma intersetorial na escola, também tomados como política compensatória, além de serem ações focalizadas, não contribuem diretamente para o aprendizado e desenvolvimento dos estudantes do ponto de vista da qualidade educacional e ainda não contribuem para a responsabilização dos agentes envolvidos no processo educativo formal das crianças e dos jovens.

Nesta mesma esteira, Ramires (2011) intenciona compreender os efeitos do programa sul-mato-grossense de práticas intra-escolares de aproximação entre escola e família nas redes escolares municipais que relaciona Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) as ações de aproximação entre família e escola. Todavia, conclui que as ações intra-escolares de aproximação escola e família desenvolvidas no âmbito das redes de ensino do estado caracterizam-se pela finalidade informativa, interativa, de compartilhamento, e de complementação da educação escolar junto às famílias.

Vaz (2013) teve o objetivo de analisar a função da educação para as camadas populares, bem como compreender as implicações de sua

centralidade no âmbito do Programa Bolsa Família, sendo a educação condição principal para a concessão de recursos para famílias denominadas pobres no Brasil.

A autora sustenta que a educação é comum e recorrentemente chamada a resolver questões macroestruturais da sociedade, além de servir ao mesmo tempo, de objeto e arena de disputas políticas e, frente a este paradoxo, conclui que

[...] neste projeto de gestão, a educação se torna imprescindível para o combate à pobreza, de modo que é posta no campo da assistência social; ela faz parte das estratégias político-ideológicas do capitalismo no processo de implementação das políticas de ajuste econômico, em busca de manter a pobreza sob controle; o falso discurso de combate à pobreza, mais precisamente, no Programa Bolsa Família e a Educação, encontra-se em um campo de disputa constante entre interesses de classe antagônicos e, portanto, das relações capital-trabalho. Suas contradições iminentes são, evidentemente, obscurecidas, transformando-se em um problema de mera distribuição de renda. (VAZ, 2013, p. 24)

Contudo, nenhuma das pesquisas realizadas no Brasil se propôs a analisar de forma mais aprofundada as mudanças históricas e contextuais das políticas ou uma das políticas educacionais que mencionam a relação família escola. Utilizando a legislação educacional e o marco regulatório para fins de assento legal ou para explicar programas e projetos que objetivam a aproximação da família na escola.

Pereira (2011), em estudo de caso, investiga o Projeto Socioeducativo Escola-Família: Aprendendo juntas, um compromisso de futuro, “implementado para responder à necessidade real de melhorar o sucesso escolar de alunos de 9º ano, para conclusão da escolaridade obrigatória, num horizonte de educação integral e cidadania social activa e responsável” (PEREIRA, 2011, p. 34). No entanto, o resumo deste trabalho não expressa mais detalhes desta investigação e, como este trabalho não está disponível para download nos repositórios portugueses, foi solicitado o arquivo à autora, cujo envio não foi realizado até o momento da análise.

O mesmo ocorreu com a pesquisa de Ferreira (2017) e Nascimento (2019), cujos objetivos foram de compreender o papel do diretor escolar e as políticas de aproximação entre a escola e a família postas no sistema educativo português, e como este movimento é implementado no projeto curricular das

escolas. Todavia, com a ausência da totalidade do texto, os resumos destas pesquisas não deram conta de explicitar mais detalhes para a análise, para além dos objetivos e do referencial teórico constantes nos resumos.

Lopes (2013), Gonçalves (2015), Tyombe (2016), têm em comum a intenção de debruçar-se sobre o objetivo de compreender a relação escola-família, partindo do pressuposto que esta relação continua pertinente devido às mudanças realizadas no sistema educativo português, sobretudo a partir da década de 80 do século XX.

Neste sentido, Silva (2001) faz um compilado (**Anexo 1**) sobre essas mudanças desde antes da democratização portuguesa, marcando o surgimento da primeira escola de pais no país, em 1936, e a crescente organização de pais no período revolucionário de 1974-1975. O autor destaca ainda o período emergencial do sistema educativo e da participação da família, com o acontecimento de assembleias, encontros nacionais e da criação da primeira lei de regulação da associação de pais em 1977 (Lei n.7 de 1 de fevereiro de 1977). Seguindo para o período mais profícuo em termos de regulação da participação de pais na escola, em 1987 o governo reconhece a CONFAP – Confederação Nacional das Associações dos Pais, como a voz dos pais e um organismo de utilidade pública.

Sobre as políticas de regulação da relação família e escola, Gonçalves (2015), considera que

A regulação partilhada entre Estado e comunidades locais, embora mantendo o Estado uma forte centralização de poderes, deu origem a uma redistribuição das responsabilidades tendo sido reconhecidos novos papéis a desempenhar por professores e pais: de parceiros nos processos de gestão da escola e turmas e, ainda, de acionistas e de clientes por parte das famílias. Na sequência desses novos papéis, aos professores pede-se que aceitem novos elementos no interior das escolas com poder de decisão e aos encarregados de educação que assumam responsabilidades que nunca haviam sido suas. (GONÇALVES, 2015, p.32)

Tal como no Brasil, nenhuma das pesquisas originadas em Portugal localizadas nesta categoria faz uma análise aprofundada sobre tais políticas, apenas ancorando-se a estas para propor novos questionamentos.

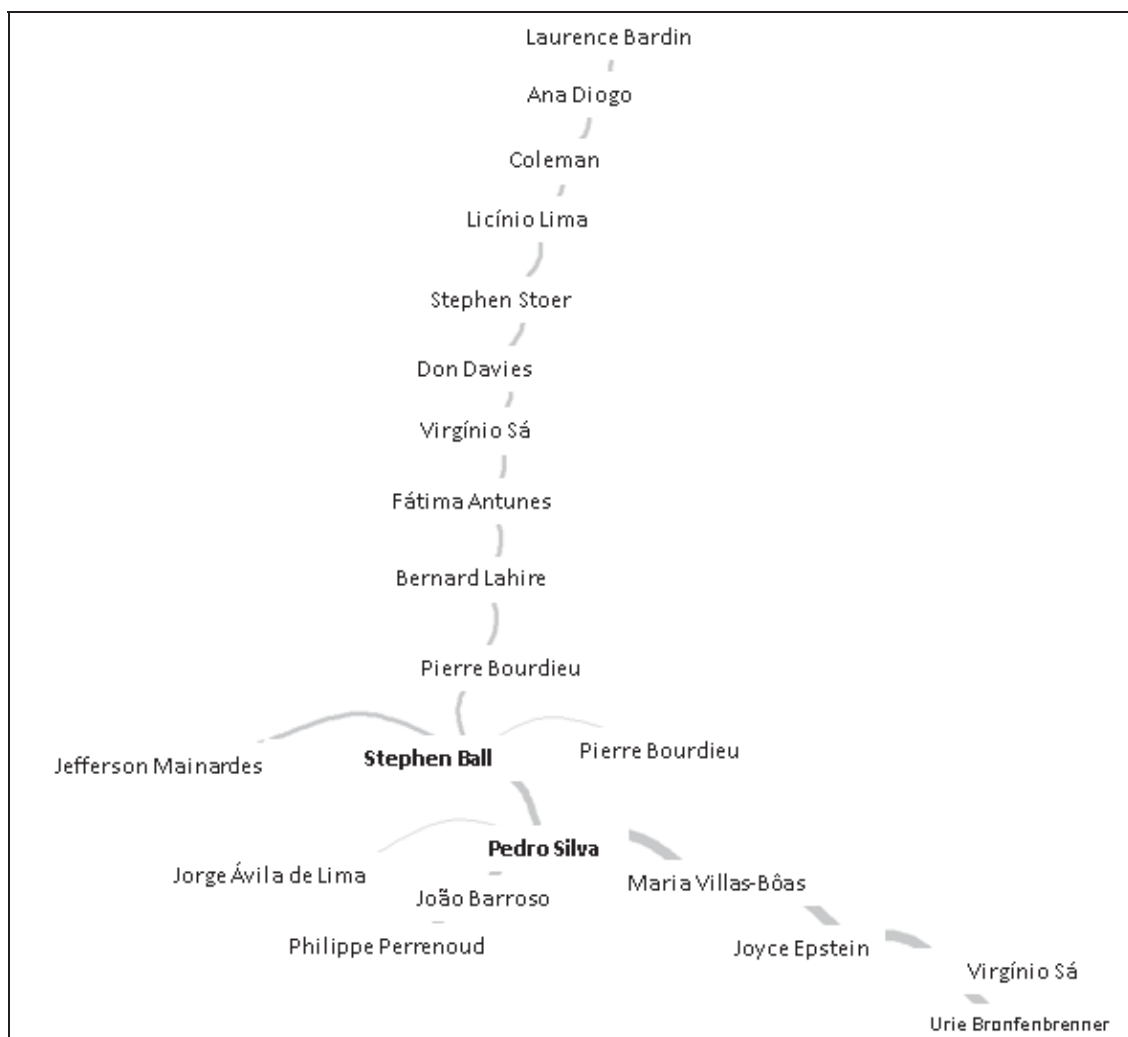
Neste compêndio, observa-se que o tempo e o espaço são fundamentais quando tomados como *backgrounds* na compreensão destas pesquisas. Comumente, as temáticas são escolhidas de acordo com os desafios, embates,

tensionamentos e implementações em destaque àquele momento histórico, em especial no campo da política educacional, já que seus objetos de pesquisa são emanados por aquilo que o poder público age ou se ausenta (Tello, 2015).

Em termos de referencial teórico, as pesquisas desta categoria tendem a sustentar-se nas mesmas fontes. O gráfico 13 demonstra os quatro autores mais mencionados neste grupo de pesquisas. Stephen Ball (1992, 2012) e o ciclo de políticas e Bernard Lahire (1997) e os estudos sobre sucesso e fracasso escolar apoiados na teoria de capital cultural de Pierre Bourdieu (2011) são os autores mais acionados para apoiarem as ideias dos pesquisadores quando se debruçam sobre a temática em tela. Nesta trama, Mainardes (2011, 2016, 2018) é chamado a sustentar as questões sobre o campo da política educacional, seus aspectos metodológicos, abordagens e epistemologias.

Um aspecto que precisa ser destacado é o fato de que mesmo no campo da política educacional, debruçando-se sobre temas específicos sobre as políticas educacionais, os pesquisadores tendem a buscar referenciais teóricos também de outros campos para auxiliar em suas análises, principalmente da Psicologia Social e do desenvolvimento humano (EPSTEIN, 2001, 2011; BRONFENBRENNER, 2011) e da Sociologia da Educação (SÁ, 2001) como se pode observar no quadrante inferior direito do gráfico 13.

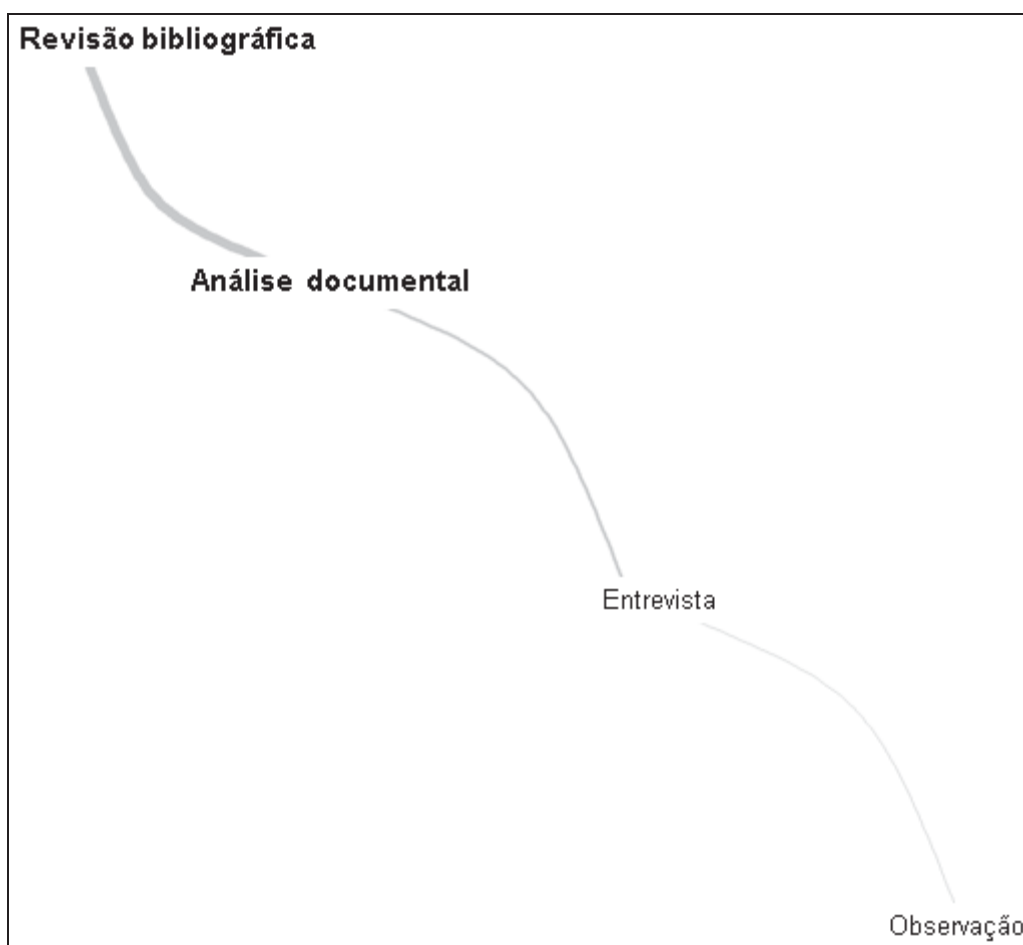
Gráfico 13 - Autores que sustentam as pesquisas da categoria de Análise de políticas, programas e projetos



Fonte: Elaborado pela autora por meio do *software Iramuteq*, a partir do Banco de Dados desta pesquisa, 2020.

Entre um estudo comparado, um estudo de caso e 9 estudos exploratórios, os instrumentos de produção dos dados foram prioritariamente a revisão bibliográfica, combinada a análise documental. Em apenas três pesquisas das dez que compõem esta categoria utilizaram também a entrevista e a observação.

Gráfico 14 - Principais instrumentos de produção de dados das pesquisas da categoria de análise de políticas, programas e projetos



Fonte: Elaborado pela autora por meio do *software Iramuteq*, a partir do Banco de Dados desta pesquisa, 2020.

Já a inclusão escolar, é um dos temas mais específicos em se tratando das ações da família e das políticas públicas educacionais, em ambos os países. Da mesma forma da categoria de análise de políticas, este tema também é permeado e determinado pelo momento histórico em que a pesquisa foi desenvolvida pois, o campo da educação tem o desafio constante de possibilitar o acesso e a permanência dos estudantes com necessidades educacionais especiais na escola, na perspectiva inclusiva, e essa perspectiva se modifica ao longo do tempo (BARRETA E CANAN, 2012).

Nesta categoria, a intersecção entre os campos da Política Educacional e da Psicologia aparece com mais evidência, em que os pesquisadores buscam com frequência pelos autores das teorias de desenvolvimento humano e da infância. Porém, devido à pouca variação de autores neste *corpus* textual,

o software de análise indicou impossibilidade na análise de similitude, trazendo apenas as informações de que os teóricos mais citados foram Philippe Ariès (1981) da história social da infância, Laurence Bardin (2011) para as análises de conteúdo, Urie Bronfenbrenner (2007, 2011) acerca da bioecologia do desenvolvimento humano, Manuel Sarmiento (ano) sobre os estudos da infância e Heloísa Szymansky (2001, 2003) cujos enfoques são os desafios e as perspectivas da relação família e escola. Cada um destes autores aparece em quatro correlações entre as pesquisas desta categoria.

Na pesquisa de Lima (2013), cujo objetivo geral foi investigar as formas de comunicação e inclusão da criança surda indígena no contexto familiar e escolar das Aldeias Bororó e Jaguapiru, em Dourados, MS. compreendendo como a criança indígena surda se relaciona e se comunica na família e na escola e observando as facilidades e dificuldades encontradas nas formas de comunicação e inclusão da criança indígena surda, bem como investigar as ações e estratégias utilizadas pela família e pela escola para a comunicação e efetivação da inclusão da criança indígena surda nesses sistemas. Para tanto, buscou respaldos nos escritos de Bronfenbrenner (2011) e Vygotsky (1998), pois empreendem estudos e teorizam acerca do desenvolvimento humano, da aprendizagem da criança com necessidades educacionais especiais e estas na relação com os meios que a cercam.

A autora é enfática sobre a importância da ampliação do diálogo e aprofundamento da relação entre família e escola para a efetivação da aprendizagem das crianças indígenas surdas e conclui que

Nesses contextos, marcados por contradições e posturas ambivalentes de pais, professores e gestão escolar, emerge a necessidade de constantes negociações, troca de saberes entre todos os envolvidos, tendo em vista possibilitar condições favoráveis à aprendizagem das crianças indígenas surdas, ao desenvolvimento das potencialidades linguísticas, cognitivas e socioculturais. (LIMA, 2013, p. 19)

Nesta mesma perspectiva, Chiaradia (2018), apoiada em Ariès (2000) e Szymanski (2001), investiga sobre o contexto histórico da deficiência e as políticas públicas ao Atendimento Educacional Especializado, buscando identificar estratégias utilizadas pelos professores para a efetivação do acompanhamento, por parte dos pais, na aprendizagem dos educandos com deficiência, ainda observa como se dá a participação dos pais ou familiares dos

educandos com deficiência na vida escolar, salienta ao final de sua pesquisa que

Os resultados destacam a importância da relação entre família e escola para o desenvolvimento de potencialidades do educando com deficiência. Nesta pesquisa, essa relação tem como fatores a participação dos pais ao Atendimento Educacional Especializado, com poucas contribuições no contexto da inclusão desses educandos no ensino regular, segundo as percepções de professoras do AEE. Ressalta-se a necessidade de estreitamento dessas relações para que a inclusão seja efetivada, bem como esclarecimento e conhecimento por parte de pais, professores e demais sujeitos da escola sobre as especificidades de cada educando. E, ainda, a importância de disponibilização de infraestrutura, materiais pedagógicos e redes de apoio para a devida inclusão ao direito das pessoas com deficiência, conforme preconizado pela legislação brasileira. (CHIARADIA, 2018, p. 13)

Este grupo de estudos analisados trazem certa particularidade em seu referencial teórico devido a sua subtemática específica. As políticas públicas de educação inclusiva são recentes no Brasil e em Portugal, dado que, conforme xx, tiveram mais atenção no início dos anos 90, quando

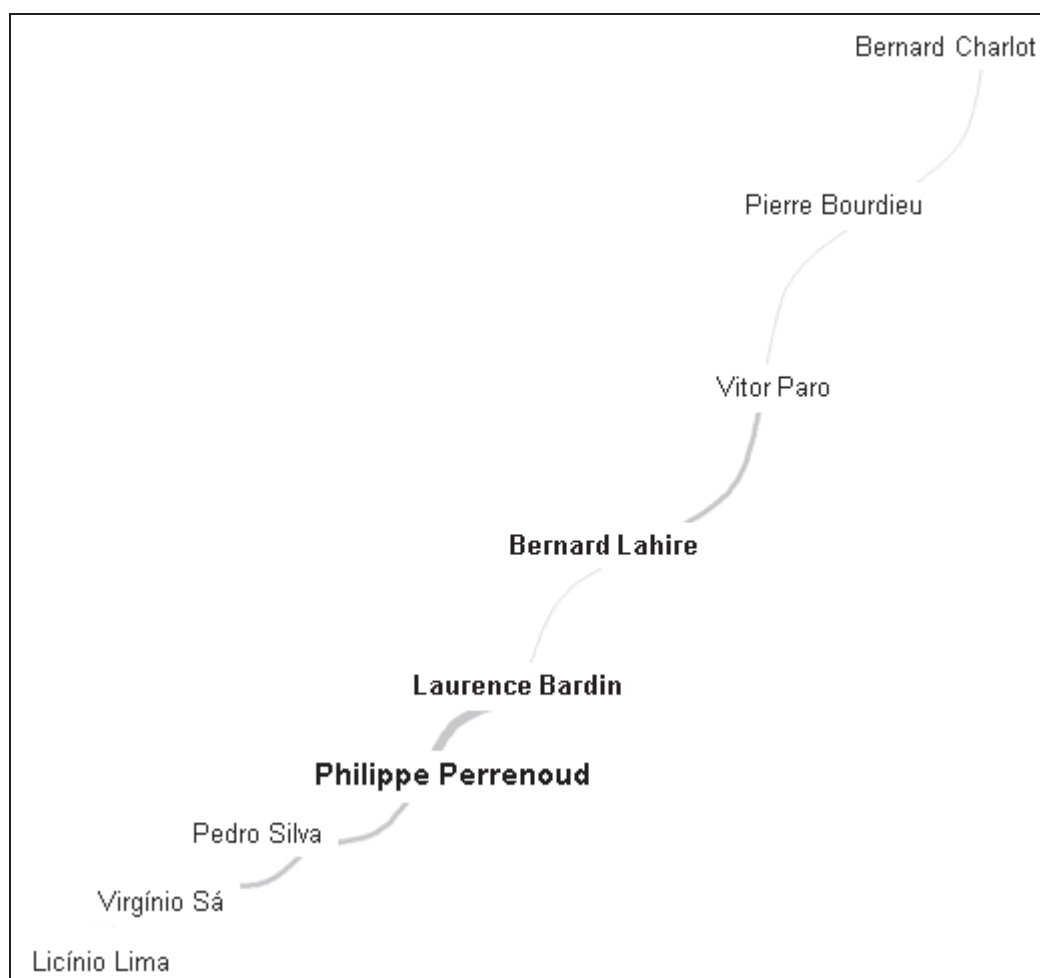
[...] perpetuaram as aspirações por uma educação pública em bases realmente democráticas, para todos, como mencionadas na Declaração Mundial de Educação para Todos e na Declaração de Salamanca realizada em 7 e 10 de junho de 1994 em Salamanca na Espanha, documentos que passaram a influenciar a formulação das políticas públicas de educação inclusiva. (BARRETA E CANAN, 2012, p. 9)

Isto posto, permite inferir o interesse dos pesquisadores do campo da política educacional sobre este tema a medida que as políticas específicas para a inclusão escolar são produzidas e implementadas nas diferentes demandas e contextos. Acerca dos instrumentos de produção de dados, todas as pesquisas desta categoria utilizaram análise documental e entrevistas, em abordagens qualitativas.

A partir deste ponto de análises, optou-se por agrupar as categorias 5) oportunidade educacionais; 6) desempenho, rendimento e comportamento dos estudantes; 7) escolha da família; 9) comunicação família e escola e 10) escola sem partido a fim de melhor substanciar o *corpus* de análise e principalmente por apresentarem semelhanças em seus interesses, metodologias, abordagens e referencial teórico, abarcando vinte e três pesquisas do *corpus* total.

O referencial teórico apresentado neste agrupamento de categorias não apresenta grande variação, dado que os pesquisadores buscam sustentar seus estudos em autores da Sociologia da Educação, tal como presente nas demais categorias. Um aspecto particular deste agrupamento é que os pesquisadores não fazem intersecções relevantes com outros campos do conhecimento se não o próprio referencial do campo da Política Educacional. As escolhas teóricas na sociologia da educação podem ser observadas no gráfico 15

Gráfico 15 - Autores que sustentam as pesquisas do agrupamento das categorias



Fonte: Elaborado pela autora por meio do *software Iramuteq*, a partir do Banco de Dados desta pesquisa, 2020.

Em uma visão geral, o aporte teórico das pesquisas tendem a utilizar os escritos do sociólogo Philippe Perrenoud (1997, 199, 2000) sobre as questões da gestão escolar e seguem, por um lado, respaldando-se nos sociólogos portugueses Silva (2001, 2003), Sá (2004, 2014) e Lima (2003, 2007, 2013), e

por outro lado, com o aporte da análise de conteúdo de Bardin (2011), e as teorias de Lahire (1997), Paro (2007, 2018), acerca dos aspectos culturais e de desigualdades escolares e da gestão escolar democrática e a participação da família, respectivamente. E, em menor recorrência, sobre a desigualdade de capital cultural e os efeitos na educação, reprodução, disputas e relações dos grupos sociais com o saber, de Bourdieu (1989) e Charlot (2000, 2008, 2016).

Em um dos temas neste agrupamento, que é a influência da família no desempenho escolar dos estudantes e como a escola tende a trabalhar com a participação e o envolvimento das famílias dos estudantes cujo desempenho não é tido como satisfatório.

O fracasso escolar é definido por um mau êxito, uma derrota que se manifesta no processo ensino e aprendizagem. É inegável que a família e a escola sejam instituições responsáveis por fazer a mediação entre o indivíduo e a sociedade, pois o dever da família com o processo de escolaridade e a importância da sua presença no contexto escolar é publicamente reconhecido na legislação nacional e nas diretrizes educacionais (LEITE, 2015). Por isso, a pesquisa desta autora propõe analisar a importância da parceria família e escola na erradicação do fracasso escolar. E, por meio de análise de conteúdo de entrevistas e questionários, conclui que

[...] professores devem desenvolver um trabalho junto aos pais para amenizar o problema do fracasso escolar, fundamentando suas práticas em atividades que priorizem, sobretudo, um bom desempenho escolar do aluno na construção do conhecimento e se conscientizem da sua participação constante em formações continuadas, assim contribuindo para a sua prática em superar o fracasso escolar. Dentro deste cenário, a questão do fracasso escolar aparece como fenômeno marcado por diferentes entendimentos ao longo da história educacional mundial e, por extensão, da história brasileira. (LEITE, 2015, p. 22)

Resultados como este aparecem em outros termos nas demais pesquisas deste agrupamento (SANTOS, 2012; SOARES, 2019; JACINTO, 2006) especialmente ao que se refere a necessidade de compreensão do papel dos responsáveis pela educação formal e da fundamental articulação da família e da escola no sentido de fortalecer e garantir um processo educativo de qualidade. Lahire (1997) alerta para as diferentes dimensões e significados dos termos fracasso e sucesso escolar e, estas diferenças tem relação direta com a

percepção de futuro, de concepção de educação, de entendimento de função social da escola e, não menos importante, com a consciência da própria responsabilidade da sua função enquanto família, gestor, professor ou Estado.

O autor, requisitado em diferentes medidas em todas as pesquisas deste agrupamento, pondera que

[...] o tema do fracasso (ou do sucesso) é o produto discursivo histórico de uma configuração escolar e econômica singular. [...] e o sentido e as consequências do sucesso ou fracasso variam historicamente em função do grau de exigência escolar alcançado globalmente por uma formação social, da situação do mercado de trabalho, que exige novas ou melhores qualificações. (LAHIRE, 1997, p. 54)

Não obstante, o tema das escolhas das famílias também acaba por verter neste mesmo caráter: por um lado, a escolha de escolas de melhor qualidade a fim de formar melhores profissionais a depender do contexto histórico em que se está inserido e, por outro lado o não reconhecimento do espaço formal como lócus privilegiado do saber sistematizado, optando, portanto, pelo *homeschooling* ou o *unschooling*. A exemplo disso, os estudos de Barbosa (2013) e Santos (2019), cujo aporte foi essencialmente o de Illich (1970), analisar a proposta de *homeschooling* no Brasil, tendo como base principal de análise as produções acadêmicas brasileiras sobre o tema e os elementos do ordenamento jurídico brasileiro. Quanto a esse aspecto, Barbosa (2013) destaca que

Seguindo tendências internacionais em prol da normatização do homeschooling, os favoráveis ao ensino em casa no país têm reivindicado o uso dos Documentos Internacionais de proteção aos Direitos Humanos para exigir a primazia dos pais na escolha da educação dos filhos e se organizado por meio de associações para exercer influência sobre o Poder Legislativo e divulgar o tema na sociedade. (BARBOSA, 2013, p. 45)

Para fechar o ciclo deste agrupamento, Bruel (2014) se concentrou em estudar a política de distribuição de oportunidades educacionais na rede municipal do Rio de Janeiro e as mudanças estabelecidas pelo programa de escolha informatizada implantado a partir de 2010 para solicitações de matrículas novas e transferências, articulando assim, as temáticas das escolhas da família e as oportunidades educacionais. Por meio de um trabalho

predominantemente quantitativo, a autora concluiu que “os dados indicam a existência de uma oferta escolar hierarquizada e uma demanda estruturada pela desigualdade de capitais possuídos pelas famílias”, bem como sendo possível afirmar que “a estratificação social está associada à estratificação das escolhas, pois as famílias com melhores condições sociais elegem os estabelecimentos com melhores condições de qualidade” (BRUEL, 2014, p. 9)

O que parece um resultado bastante emblemático do ponto de vista da problematização em torno da relação família e escola que pôde ser observada no conjunto de teses e dissertações do *corpus* documental do presente estudo.

Olhando para este conjunto à luz dos referenciais teóricos escolhidos pelos pesquisadores e para o aporte aqui escolhido, a relação família e escola é permeada por conflitos, diferenças, estratificação, disputa de poder e, armadilhada, por ser uma relação que não se pretende, mas se idealiza (SILVA, 2001).

Nesta esteira, a categoria que abarca as produções sobre os panoramas do tema da relação família e escola pode elucidar algumas lacunas que ainda permeiam o objeto sem pretender esgotá-lo, mas no sentido de colaborar para seu delineamento enquanto objeto e sua localização no campo acadêmico da política educacional.

Estes estudos partem da legislação educacional e de temas circundantes, tais como as novas configurações familiares, as mudanças no sistema educacional, a configuração de um novo Estado ao longo das décadas, os mecanismos reguladores da educação e da relação família e escola, os contextos de influência na produção das políticas, programas e projetos de aproximação, e de *accountability*. Nessa perspectiva, Casanova (2017) assegura que

Todo esse contexto de transformações influencia o jeito de fazer políticas públicas e traz novos atores para as disputas que resultam nos elementos descritos nos textos das políticas e influenciam a constituição de ideias do que é ser família, escola e como devem se relacionar. (CASANOVA, 2017, p. 10)

Com este pressuposto, Oliveira (2015a), propôs realizar levantamento dos artigos científicos a fim de compreender como a relação família e escola

tem sido caracterizada nos periódicos brasileiros no período de 2000 a 2013. E, para tanto, a autora considerou relevante realizar este trabalho de análise a partir da contextualização política, econômica e cultural da sociedade, procurando compreender as relações entre Estado, família e escola inseridos no sistema capitalista, em face da globalização. Importante destacar os resultados levantados pela autora com esse levantamento, com o qual foi construído um panorama que contribui para a contemplação de alguns aspectos do tema

Os artigos revelaram ser a instituição escolar a principal responsável pela aproximação família-escola, representada, sobretudo pelas professoras e pelos professores. [...] a assimetria na relação família-escola reflete a dificuldade da escola em compreender qual a verdadeira realidade vivida por seus alunos e alunas, bem como por seus familiares, e vice-versa. [...] a comunicação entre escola e família têm dado por meio de agendas de comunicados, bilhetes, reunião de pais e encontros no início e no final das aulas, tarefas escolares, participação em eventos marcados devido a datas comemorativas, contribuições financeiras, apoio e manutenção para o bom desenvolvimento da instituição escolar. [...] ambas as instituições apresentam funções sociais distintas em relação ao bom desempenho escolar do aluno e da aluna, bem como compartilham a função de educar as crianças e os jovens para o seu bem-sucedido desenvolvimento e participação em sociedade. (OLIVEIRA, 2015, p. 13)

Admitindo que o tema em tela não é matéria recente e, que com o passar dos anos e das transformações da sociedade e as reconfigurações familiares, sociais e do sistema educativos, Oliveira (2015b) busca traçar um panorama sobre a relação entre a escola e a família, analisando como esta temática surge no cenário educacional e vem ganhando cada vez mais visibilidade nos estudos sociológicos.

Combinando as abordagens qualitativa e quantitativa, por meio de *survey* e grupos focais, o autor chega a conclusões bastante convergentes ao proposto no presente estudo enquanto hipóteses iniciais. Um destes resultados aponta para a ideia de que embora seja recorrente o discurso sobre os benefícios da relação de parceria a escola e a família – sobretudo para a aprendizagem e consequente longevidade escolar dos alunos – a relação ainda se encontra perpassada por efeitos perversos de uma pseudo integração colaborativa pautada em relações de poder assimétricas entre agentes escolares e famílias. Segundo o autor, os diretores, de uma maneira geral,

percebem uma aproximação da família com a escola nos últimos tempos, mas ainda predomina uma visão sobre os pais como desinteressados e distantes do processo educacional e pouco se fala em como reverter esse quadro, dado que corrobora ao que Sá (2004) e Silva (2001) reiteram em seus escritos. Oliveira (2015b) complementa ainda que

[...] outro aspecto que se mostrou presente foi a importância que o território exerce nas relações das famílias com a escola, visto que a cobrança dos pais se faz presente de maneira expressiva em escolas que não estão próximas a favelas. A pesquisa mostra, ainda, que não basta que a família esteja na escola apenas como uma presença pontual para reuniões ou para tratar de assuntos de indisciplina e mau desempenho, mas se faz necessário potencializar sua participação transformando-a em compromisso, engajamento e, acima de tudo, corresponsabilização. (OLIVEIRA, 2015, p. 19)

Mais uma vez, os dados reiteram a importância da continuidade da investigação deste tema e do tensionamento por parte dos pesquisadores do campo acerca da relação família e escola, posto que as políticas públicas educacionais ainda se mostram incipientes do ponto de vista da implementação e realização no cotidiano escolar e assimilação por parte dos responsáveis pela garantia do direito à participação efetiva.

Por ser um conjunto composto por quatro estudos, não foi possível demonstrar seus dados por meio de gráficos de similitude, mas suas informações foram compiladas manualmente e demonstradas a seguir.

Mas a pesquisa que inaugura este grupo em termos temporais, embora pudesse localizar-se em outras categorias dada a sua envergadura sobre o alcance conceitual, é a de Silva (2001) - a quem também se recorre para embasar esta pesquisa.

Por meio de estudo etnográfico, o autor analisa a relação família e escola por diferentes óticas que se articulam. Iniciando com uma reflexão teórica e conceitual acerca do tema e uma análise sócio histórica da emergência e desenvolvimento da participação da família, permitiu o autor “constatar uma importante clivagem sociológica nos processos de interação entre escolas e famílias. A clivagem faz-se sentir sobretudo em termos de classe social e de gênero” (SILVA, 2001, p. 6). Esta clivagem sociológica a que o autor se refere permite ainda compreender que “estamos perante complexos processos de interação donde sobressaem as relações de poder e entre

culturas”. A essa constatação, pode-se relacionar às demais produções do corpus desta pesquisa, quando recorrem a Bourdieu (1989) na intenção de explicar as desigualdades culturais entre escolas e famílias, o que reverbera em conflitos que permeiam estas relações em diferentes dimensões.

Silva (2001) conclui sua investigação propondo uma reflexão sobre as diferenças entre o discurso e a prática dos atores, articulando-as com as características semiperiféricas da sociedade portuguesa.

Autores que sustentam esta categoria	
SILVA, P. – 2001	BOURDIEU; BOURDIEU E PASSERON, BERNSTEIN; EPSTEIN; LIMA; SÁ; STOER; DAVIES; PERRENOUD
	FOUCAULT; BALL
	DOURADO; FORQUIN; LAHIRE; PARO; SILVASZYMANSKI

3.2.1 Sinopse dos principais contornos das pesquisas analisadas

Por meio da leitura dos resumos e dos fragmentos da introdução e da apresentação dos resultados, foi possível compreender que os autores das produções analisadas tendem a confirmar suas hipóteses iniciais anunciadas nos seus problemas de pesquisa. Em que 81% dos trabalhos analisados trazem como resultado geral a necessidade de ampliar a discussão sobre a relação entre a família e a escola e ainda, de pensar estratégias mais eficientes de aproximação das duas instâncias. Utilizando majoritariamente análise documental, entrevistas e questionários, 72% das pesquisas demonstram que a representação dos familiares acerca da escola, em termos de organização, função social e espaço privilegiado da educação formal, tem relação direta com a ideia de futuro e, conseqüentemente com os conceitos de sucesso e fracasso escolar.

Desta forma, os autores das pesquisas buscam referências da área da sociologia, a fim de compreender como se dá a tessitura social e a construção

de um ideário sobre a educação tomada como modelo utilitarista. Essas representações tomam a dianteira nas discussões acadêmicas por serem compreendidas como fator essencial de aproximação ou distanciamento das famílias nas relações cotidianas da escola.

Posto que a presente pesquisa está inserida no campo acadêmico da política educacional, resta destacar que os doze autores que se dedicaram a investigar as políticas educacionais, programas ou projetos voltados à aproximação da família na escola observam que, de um lado, as políticas não são implementadas em sua totalidade, e de outro, os programas, mesmo que tenham êxito, mantêm uma ação focalizada na escola ou na rede em que está inserida.

Além do detalhe que as políticas são pensadas e escritas comumente por pessoas que não fazem parte do cotidiano escolar, corroborando com a constatação de Silva (2001), quando o autor chama a atenção para o fato de que grupos de pais representantes nas escolas podem tencionar o poder público às suas reivindicações, mas que ao final das negociações, a decisão será (quase) sempre a que o Estado julgar viável, limitando por tanto, a ação da família nas decisões políticas.

Nesse contexto de estudos, os pesquisadores tendem a buscar as informações nos documentos oficiais locais e nacionais, referenciais teóricos atinentes à área das Ciências Sociais, e menos pesquisas de campo a fim de ouvir os atores envolvidos.

As concepções da relação família e escola se diferenciam ao longo das pesquisas, a depender de seus objetivos de investigação. Embora os aportes sejam muito semelhantes, cada pesquisador, por meio de suas escolhas e interpretações da realidade e da teoria expressa em seus estudos, traz à tona conceitos e paradigmas que tendem a confirmar a importância das políticas públicas educacionais que intencionam envolver família e escola para a garantia do direito à educação. Todavia, esta necessidade de política educacional específica para a relação família e escola revela desafios a serem superados do ponto de vista da mudança de percepção acerca das responsabilidades e de implementação no cotidiano escolar em sua forma mais prática. Nesse sentido, Ball e Mainardes (2011), asseveram que

As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. Na prática as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexequíveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos. (BALL E MAINARDES, 2011, p. 13)

Os autores ainda salientam que

[as políticas] podem ser sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática. As políticas estão sempre em algum tipo de fluxo, no processo de se tornarem algo mais. Esse é, fundamentalmente, o caso atual da educação, que flui ao lado da política (declarações, demandas e expectativas). (BALL E MAINARDES, 2011, p. 14)

Além disso, pode-se constatar nas pesquisas que trazem panoramas sobre a temática em lide, que os tempos são de mudanças. As reflexões propostas pelos pesquisadores do campo, especialmente quando se apoiam em estudos da área das ciências sociais, têm auxiliado os agentes do próprio campo da política educacional a compreender e investigar as recorrentes dicotomias entre unidade e diversidade, teoria e prática e entre aquilo que se pretende e aquilo que se realiza.

Ao fim e ao cabo, os estudos trazem algumas semelhanças para além de seus temas centrais, quais sejam, que tanto família quanto escola, não são habituadas a colaborar apesar da crescente e evidente pressão para tal relação. Professores, gestores e demais profissionais da escola convivem com a constante reconfiguração social, exigência de novas práticas e responsabilidade sobre a erradicação das mazelas da sociedade. As famílias por outro lado, sentem-se constrangidas a adentrarem um espaço que nunca lhes foi concedido, sem que também não sejam ensinadas a participar.

Portanto, olhar a relação família e escola da perspectiva sociológica, por meio das diferentes categorias aqui apresentadas, como bem sintetiza Silva (2001), “é uma viagem às margens do sistema educativo” (SILVA, 2011, p. 582)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a construir e analisar o estado do conhecimento sobre o tema da relação família e escola no campo acadêmico da política educacional no Brasil e em Portugal, por meio da seleção de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação nas diversas Instituições de Ensino Superior dos dois países. Constatou-se que não há linhas de pesquisas em políticas educacionais em todos os programas encontrados e que o campo acadêmico da política educacional é delineado de maneiras distintas no Brasil que em Portugal, embora ainda estejam em construção e consolidação de seus objetos e limites.

O propósito desta análise, além de visualizar os percursos e tendências deste tema, foi também na tentativa de contribuição para a consolidação do tema enquanto objeto de pesquisa no interior do campo em questão. No caminho percorrido, observou-se que, para legitimá-lo, o tencionamento, a justificativa, e a ancoragem teórica e legal são fundamentais.

A hipótese inicial foi a de que este tema teria volumosa produção na área da educação, mas diminuta em linhas de pesquisa em política educacional, e muitas destas apresentariam ainda a secundarização do objeto em pesquisas que abrangem outros temas centrais. Ao reunir produções de dois países distintos, mas com marcadas semelhanças sobre o enfoque teórico do campo das políticas educacionais, advindos da Sociologia, da Psicologia e da Administração Escolar, essa hipótese foi confirmada.

O principal balizador para as discussões e análises acerca da relação família e escola foi o direito à educação declarado nas constituições federais dos países, ou seja, o pressuposto deste estudo foi olhar esta relação de forma coletiva, desigual em compulsória em seus diferentes níveis e formas.

Ao apresentar aporte teórico do campo da Sociologia da Educação e de marcos regulatórios, estudar / investigar este tema, construindo um estado do conhecimento sobre ele, além de objetivar o seu reconhecimento na circunscrição do campo, também intenciona contribuir para a compreensão da educação como um direito e um dever da família e do Estado.

Alguns desafios foram enfrentados ao longo deste estudo desde a sua fase embrionária. Um destes desafios foi o fato de que no Brasil o campo

acadêmico da política educacional é melhor delineado se comparado ao de Portugal, apresentando estudos específicos sobre sua constituição.

Mesmo assim, optou-se por seguir adiante, a fim de reunir maior *corpus* para análise, pelo referencial teórico utilizado em estudos anteriores, cujos autores são majoritariamente portugueses e, principalmente porque Portugal apresenta maior solidez nas questões sobre a relação família e escola, o que pôde contribuir para a análise e discussão dos dados e pode também fornecer elementos para o debate do tema em interface ao contexto interno.

Outro grande desafio que se expressou em uma lacuna neste estudo foi a compreensão sobre a teoria de campos, *habitus* e capital de Pierre Bourdieu (1989, 2011), pois assimilá-la na raiz se apresenta como uma tarefa extenuante! Por isso, foi preciso recorrer aos seus comentadores, ou seja, autores que o utilizam para sustentar seus estudos e ideias, e esta pareceu uma boa saída, já que não há pretensão de se debruçar sobre suas obras por uma vida inteira – como fazem aqueles que o estudam com o intuito de compreendê-la integralmente. Esse crucial atalho, embora caracterizado pela tênue linha entre um ato de sobrevivência e uma conduta indecorosa, pareceu oferecer as ferramentas minimamente necessárias para a sustentação desta pesquisa.

Não obstante, a teoria de Bourdieu auxiliou na análise sobre o que e como os pesquisadores do campo produzem, quais os caminhos e escolhas que assumem no decorrer das investigações, escolhas estas, articuladas a outros autores que compuseram o aporte teórico aqui apresentado.

Ademais, apresentar e discutir as produções que compõem este estudo proporciona refletir sobre a relação família e escola enquanto fenômeno social, permeado de conflitos e questões relacionais da vida humana.

Pensar e discutir a relação família e escola da perspectiva sociológica, combinada aos outros olhares necessários como visto ao longo deste estudo, significa também que se está diante de novos conceitos de escola, de professor e da própria relação escola-família que se torna um conjunto de práticas sociais fundamental para a inserção dos mais jovens no mundo e de seu pleno desenvolvimento e aprendizagem de qualidade.

Isto posto, resta parafrasear o teórico que permeou e inspira esta pesquisa e tantas outras ao longo desta investigação: Não se pode esquecer

que esta relação configura - e é reconfigurada por um determinado tipo de sociedade e que ela pode constituir um ofício elitizado. Em outras palavras, a relação família e escola deve ser encarada como uma arena política, multifacetada e de resultados em aberto (SILVA, 2001).

Construir o estado do conhecimento sobre o objeto em tela foi excepcionalmente satisfatório pelo resultado que produziu: um olhar macro para o que existe produzido – dada a limitação do recorte temporal e do campo, pois pode auxiliar outras pesquisas e proporcionar uma visão geral deste objeto inserido no campo e na área do conhecimento da Educação. É um estilo de pesquisa que visa a memória científica, organizada, categorizada e analisada por diferentes perspectivas, o que é, para esta pesquisadora, um tipo de empreendimento fascinante.

Conclui-se, portanto, que a relação família e escola tomada como objeto de pesquisa do campo da política educacional, se mostra multifacetado quando analisado de diferentes óticas, expressando-se como tema de diferentes investigações que partem de questionamentos do cotidiano da escola, de revisões bibliográficas, de políticas educacionais ou da ausência delas, de lacunas de estudos anteriores, entre tantas outras motivações.

Assim, reitera-se a necessidade da continuidade de pesquisas com esse mote, considerando a ampliação e aprofundamento do *corpus* documental e de outras variáveis e categorias de investigação utilizando, para tanto, outras abordagens, a exemplo da metapesquisa, a fim de consolidar e legitimar a relação família e escola como um dos objetos fundamentais a serem pesquisados no campo acadêmico da política educacional.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. et al. **Caderneta Eletrônica no Processo Ensino-Aprendizagem: Visão de Professores e Pais de alunos do ensino Básico e Secundário**. Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação. n. 16. Porto, dez. 2015. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-98952015000400009> Acesso em 21 fev 2020.

ACUÑA-COLLADO, Violeta. **Familia y escuela: crisis de participación en contextos de vulnerabilidade**. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 97, n. 246, p. 255-272, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n246/2176-6681-rbeped-97-246-00255.pdf>> Acesso em 29 jan. 2020.

ALMEIDA, L. S. et al. **Sucesso e insucesso no ensino básico : relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em alunos do 5º ano**. In SILVA, Bento D. ; ALMEIDA, Leandro S., coord. – “Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, 8, Braga, Portugal, 2005”. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2005. p. 3629-3642. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4206/1/433.pdf>> Acesso em 21 fev. 2020.

ALVES, C.; BAPTISTA, M; ISAYAMA, H. **Formulação e Implementação do Programa Escola da Família: Onde está o Lazer?** Arquivos em movimento. Vol. 14. n.1. jan. – jun. 2018. Disponível em <<https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/17824/pdf>> Acesso em jan. 2021.

ANTUNES, F.; SÁ, V. **Estado, escolas e famílias: públicos escolares e regulação da educação**. Revista Brasileira de Educação, p.468-593. v. 15, n. 45. set. /dez. 2010. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/16148/1/Estado%2c%20escolas%20e%20fam%c3%adlias.pdf>> Acesso em 21 fev 2020.

ANTONIO, A.S. **Se podes, repara. Em torno da relação entre a escola e a família**. Revista Sensos, v. I, n. 1. Universidade Lusófona: 2011. Disponível em <http://sensos.esse.ipp.pt/revista/index.php/sensos/article/view/18> Acesso em 21 fev. 2020.

ARIÈS, Philipe. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2ª ed. 280p. 1981.

ARIOSI, Cinthia M. F. **Eventos artísticos -culturais e participação da família na escola de educação infantil**. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.29. n.03. p.89-118. set. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n3/aop_289.pdf> Acesso em: 31 jan. 2020.

BALL, S.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

BARRETTA, E.M.; CANAN, S.R. **POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS E RECUOS A PARTIR DOS DOCUMENTOS LEGAIS**. Seminário de Pesquisa Em Educação da Região Sul. 2012. IX Anped Sul 2012. Disponível em <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewfile/173/181>> Acesso em dez. 2020.

BELUCCI, Luciana P. 2009. **Interação da família com a escola: desafios atuais**. Mestrado (Educação). Presidente Prudente: Unioeste.

BEHRING, Eliana; SIRAJ-BLATCHFORD, Iram. **A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração**. Cadernos de Pesquisa, n. 106. mar. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n106/n106a09.pdf>> Acesso em: 29 jan. 2020.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de século, 2003.

BOURDIEU, P. **Senso prático**. 3ª ed. São Paulo: Editora Vozes, 2012.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRITO, R.; RAMOS, A. **Tecnologia digital em ambiente familiar: o caso de crianças dos 0 aos 6 anos**. Artigo em ata de conferência. p.130-133. Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho. 2017. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/49536/1/Tecnologia%20digital%20em%20ambiente%20familiar%20c%20o%20caso%20de%20crianc%cc%a7as%20dos%200%20aos%206%20anos.pdf>> Acesso em 21 fev 2020.

CAMACHO, I. N. M. et al. A escola e os adolescentes: qual a influência da família e dos amigos? Journal of child and adolescent Psychology. Lisboa, n. 1, 2010. Disponível em <http://repositorio.ulusiada.pt/bitstream/11067/90/1/rpca_n1_artigo_6.pdf> Acesso em 21 fev 2020.

CARDELLI, Douglas T.; ELLIOT, Ligia G. **Avaliação por diferentes olhares: fatores que explicam o sucesso de escola carioca em área de risco**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 769-798, out./dez. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n77/a08v20n77.pdf>> Acesso em: 29 jan. 2020.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 23. ed. revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CARVALHO, L.; PEREIRA, M. J. **Escola-Família: aprendendo juntas...: um projeto socioeducativo**. Revista Lusófona de Educação. n. 34, p. 47-62. 2016. Disponível em <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5815/3631>> Acesso em 21 fev 2020.

CARVALHO, Maria E. P. de. **Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola**. Revista Brasileira de Educação. Jan /Fev /Mar /Abr, 2004 N. 25. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a08.pdf>> Acesso em: 29 jan. 2020.

_____. **Modos de educação, gênero e relações escola-família**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a03n121.pdf>> Acesso em: 29 jan. 2020.

CASA-NOVA, M. J. **Etnicidade e educação familiar: o caso dos ciganos**. Revista Teoria e Prática da Educação, v. 8, n.2, p.207-214, maio/ago. 2005. Disponível em <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7887/1/ETNICIDADE%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20FAMILIAR.pdf>> Acesso em 21 fev 2020.

CATANI, A. M. et al (orgs.) **Vocabulário Bourdieu**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CHARLOT, Bernard. **Existe o fracasso escolar?** UNIVESP, 2011. Informação verbal.

COSSIO, A. P.; PEREIRA, A. P. S. **Benefícios da intervenção precoce para a família de crianças com transtorno do espectro do autismo**. Revista de Educação Especial, v. 31, n. 60, jan/mar. 2018. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28331/pdf>> Acesso em 21 fev 2020.

CRUZ, J. Z.; CARVALHO, M. L. D. **Sobredotação em contexto escolar e familiar: entrecruzando olhares**. Artigo em ata de conferência. Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho. 2016. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/45523>> Acesso em 21 fev 2020.

CRUZ, J. **Autopoiesis, cognição e educação construtivista: implicações sociofamiliares do construtivismo radical**. In: ARAUJO, E; DUQUE, E.; FRANCH, M.; DURÁN, J. Tempos sociais: as crises, as fases e as ruturas. II Seminário “Tempos sociais e o mundo contemporâneo”. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. Universidade do Minho, 2014. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/37776/1/Autopoiesis,%20cogni%C3%A7%C3%A3o%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso em 21 fev 2020.

FARIA, A.; RAMOS, A. **Redes sociais no jardim de infância para aprender e partilhar com a família e a comunidade**. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Artigo em ata de conferência. XI Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopegoxia. Universidade de Coruña. 2011.

FERREIRA, M. M. **“Tá na hora d’ir pr’à escola!”; “- eu não sei fazer esta, senhor professor!” ou... brincar às escolas na escola (ji) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola**. Revista Interações. Nº 2 (2006), p.27-58. Disponível em <<https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/204/1/B2%281%29.pdf>> Acesso em 24 fev 2020.

FERREIRA, N. S. de A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

FONTES, I. et al. **Relação família-escola: percepções de pais e professores relativamente às práticas de envolvimento parental na escola**. Revista Portuguesa de Investigação Educacional. ISSN 1645-4006. N.º10 (2011), p.157-174. Disponível em <<https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/11796>> Acesso em 21 fev 2020.

GARCIA, Heloisa H. G. de O.; MACEDO, Lino de. **Reuniões de pais na educação infantil: modos de gestão**. Cadernos de Pesquisa. v. 41, n. 142, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a11.pdf> Acesso em: 31 jan. 2020.

HEY, A. P. **Esboço de uma sociologia do campo acadêmico: A Educação Superior no Brasil**. São Carlos: EdUFSCar, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 dez. 2020.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LEAL, Ione O. J.; NOVAES, Ivan L. **Percepção de diretores acerca das atribuições da gestão pedagógica de escolas municipais de Jacobina (BA)**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, p. 1-16, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e174879.pdf> Acesso em 31 jan. 2020.

LIMA, Licínio. **Para uma análise multifocalizada dos modelos organizacionais de escola pública: o normativismo, a infidelidade normativa e o exercício da autonomia.** Braga: Universidade do Minho, 1997.

LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica.** 2001

LIMA, Licínio. **A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária?** Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1067-1083, out.-dez., 2014.

LIMA, Licínio. SÁ, Virgínio. **A participação dos pais na governação democrática das escolas.** In Jorge Ávila de Lima (Org.). Pais e Professores. Um Desafio à Cooperação. Porto: Edições ASA, p. 25 – 9, 2001.

LIMA, Jorge Ávila de Lima. **Pais e professores: um desafio à cooperação.** Porto: ASA, 2002.

LIMA, Tarcila B. H.; CHAPADEIRO, Cibele A. **Encontros e (des)encontros no sistema família-escola.** Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Vol. 19, n. 3, p. 493-502. set. dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00493.pdf>> Acesso em: 29 jan. 2020.

LOZANO, A. B. et al. **Dinamica familia-centro escolar y rendimiento academico en alumnado de educacion secundaria de Galicia y Norte de Portugal.** Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Artigo em ata de Conferência. Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Universidad de Coruña. 2011. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15335/1/Dinamica%20familiacentro%20escolar%20y%20rendimiento%20academico%20en%20alumnado%20de%20educacion%20secundaria%20de%20Galicia%20y%20Norte%20de%20Portugal.pdf>> Acesso em 21 fev 2010.

MAESTRO, J. I. C. **El concepto de capital en la obra de Pierre Bourdieu, potencialidades y límites.** In: Pierre Bourdieu: las herramientas del sociólogo. Revista Espanhola de Sociologia. p. 317-350. 2004.

MAIMONI, Eulália H.; BORTONE, Márcia E. **Colaboração família-escola em um processo de leitura para alunos das séries iniciais.** Psicologia Escolar e Educacional, 2001. Vol. 5. N. 1. P. 37-48. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572001000100005&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 29 jan. 2020.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. **A emergência do campo acadêmico da política educacional em diferentes países.** Tópicos Educacionais, Recife, n.1, jan/jun. 2016.

MARTIN, M. S. **Capital simbólico.** In: Vocabulário Bourdieu. CATANI, A. M. [et al] (Orgs.). 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p.109-112.

MARTINS, A. Z. et al. **The structure of intelligence in childhood: age and socio-familiar impact on cognitive differentiation.** Psychological Reports, 2017, v. 121 p. 79-92. Disponível em <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0033294117723019>> Acesso em 21 fev 2020.

MARTINS, C. **Quem educa? A relação família/escola.** Artigo em ata de conferência. Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho. 2009.

MARTURANO, Edna M.; ELIAS, Luciana C. S. **Família, dificuldades no aprendizado e problemas de comportamento em escolares.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 123-139, jan./mar. 2016. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n59/1984-0411-er-59-00123.pdf>> Acesso em: 29 jan. 2020.

MATOS, M. G. et al. **Como passam os adolescentes que vivem com doença crônica na escola, na família e com os amigos?** Revista de psicologia da criança e do adolescente. 2019 Disponível em <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/38099/1/Como_adolescentes.pdf> Acesso em 24 fev 2020.

MIRANDA, L. et al. **Atribuições causais e nível educativo familiar na compreensão do desempenho escolar em alunos portugueses.** Psico-USF vol.17 no.1 Itatiba Jan./Apr. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712012000100002> Acesso em 21 fev 2020.

NOGUEIRA, M. A. **Capital cultural.** In: Vocabulário Bourdieu. CATANI, A. M. [et al] (Orgs.). 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p.103-106.

NOGUEIRA, M. A. **A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas.** Revista Análise Social, vol. XI (176), 2005, p. 563-578. Disponível em <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/aso/n176/n176a05.pdf>> Acesso em 21 fev 2020.

OLIVEIRA, André Luiz Regis. **Entre a escola e a família: nuances de um (des)encontro.** Rio de Janeiro, 2015. 158 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Cynthia B. E. de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy M. **A relação família e escola: intersecções e desafios.** Estudos de Psicologia. Campinas. P. 99-108. jan. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a12.pdf>> Acesso em: 31 jan. 2020.

OLIVEIRA, Luana M. de. 2015. **A relação família-escola nos periódicos científicos brasileiros (2000-2013).** Mestrado (Educação). São Carlos: UFSCar.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. Revista Brasileira de Educação. N. 28. Abr 2005.

PARO, V. H. **Qualidade do Ensino: a contribuições dos pais**. São Paulo: Xamã, 2007.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PARO, V. H. (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

PARO, V. H. **Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez: 2014.

PATACHO, P.; SANTOME, J. T. **"... cada macaco no seu galho". A participação democrática na escola pública**. Revista Portuguesa de Educação. Revista Portuguesa De Educação, 30(2), 275-304. Disponível em <https://doi.org/10.21814/rpe.11834> Acesso em 21 fev 2020.

PEREIRA, M. G. C. B.; SILVA, B. D. **A tecnologia sob o olhar de jovens e famílias: usos, valores, competências e o factor divisão digital**. Artigo em ata de conferência. Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho. 2009.

PEREIRA, M. G. C. B. **Escola-família: aprendendo juntas... um compromisso de futuro**. EDUScience: Revista do Centro de Estudos em Educação e Formação vol. 1. 2011. Universidade Lusófona do Porto. Disponível em <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/eduscience/article/view/2163> Acesso em 21 fev 2020.

PINTO, M. J. S.; SERRANO, A.M. **Caracterização da participação das famílias no apoio pelas Equipas Locais de Intervenção (ELI)**. Pôster em conferência. Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho, 2016. Disponível

POLONIA, Ana da C.; DESSEN, Maria A. **Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola**. Psicologia Escolar e Educacional. Vol. 9 N. 2, 2005. P. 303-312. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2020.

PORTUGAL. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Ministério da Educação. Ensino Superior. **Estabelecimentos, segundo o tipo e natureza de ensino, por NUTS I e II (2019/20)**. Disponível em http://estatisticas-educacao.dgeec.mec.pt/indicadores/Indicador_5_13.asp>. Acesso em 01 jan. 2021.

PRECIOSO, J. et al. **A família, a escola e a sociedade na protecção das crianças, ao fumo ambiental do tabaco**. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Universidad de Coruña. Disponível em <

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15731/1/P%c3%a1ginas%20I%20%20de%20XI%20Congreso%20Internacional.pdf>> Acesso em 21 fev 2020.

RESENDE, J. M.; BEIRANTE, D. P.; GOUVEIA, L. **Educação sexual entre a escola e a família: afinidades difíceis de afinar**. Revista Sociológica de Educación (RASE), 2018, v. 11, n. 1. Universidade de Évora: 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6273130.pdf> Acesso em 21 fev 2020.

RESENDE, Tânia de F.; SILVA, Gisele F. **A relação família e escola na legislação educacional brasileira**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 30-58, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n90/1809-4465-ensaio-24-90-0030.pdf>> Acesso em: 31 jan. 2020.

RIBEIRO, Daniela de F.; ANDRADE, Antonio dos S. **A assimetria na relação entre família e escola pública**. Relação Família Escola Pública. Paidéia. P. 385-394. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n35/v16n35a09.pdf>> Acesso em: 30 jan. 2020.

ROCHA, J. et al. **O tempo das crianças entre a escola e a família**. Livro de atas: Olhares sobre a educação. Viseu, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/6214/1/Artigo Olhares7 O tempo das crianças entre a escola e a fam%c3%adlia.pdf](https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/6214/1/Artigo%20Olhares7%20O%20tempo%20das%20criancas%20entre%20a%20escola%20e%20a%20fam%c3%adlia.pdf)> Acesso em: 21 fev 2020.

SÁ, Virgínio. **A participação dos pais na escola pública portuguesa: uma abordagem sociológica e organizacional**. Braga, Portugal: IEP – Universidade do Minho, 2004.

SÁ, Virgínio. ANTUNES, Fátima. **Públicos e (des)vantagens em educação: escolas e famílias em interação**. Revista Portuguesa de Educação. pp. 129-161. 2007.

SARAIVA, H.; RIBEIRO, C.; SIMÕES, C. **O aluno com cegueira. As atividades de vida diária na família e na escola**. Revista Gestão e Desenvolvimento. Universidade Católica Portuguesa. 2014.

SCHEMBERG, Simone; GUARINELLO, Ana C.; SANTANA, Ana Paula de O. **As práticas de letramento na escola e na família no contexto da surdez: reflexões a partir do discurso dos pais e professores**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.15, n.2, p.251-268, Mai.-Ago., 2009. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n2/06.pdf>> Acesso em: 31 jan. 2020.

SILVA, Isabel de O. **A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na instituição de educação infantil**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 253-272, jul./set. 2014. Editora UFPR. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n53/16.pdf>> Acesso em 29 jan. 2020.

SILVA, A. A. JACOMINI, M.A., orgs. **Pesquisa em políticas educacionais: características e tendências**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016.

SILVA, Pedro. **Interface escola-família: um olhar sociológico**. Tese de doutoramento. Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. 2001.

SILVA, Pedro. **Escola-família, uma relação armadilhada**: interculturalidade e relações de poder. Porto: Edições Afrontamento, 2003. 416p.

SILVA, Pedro. **Análise sociológica da relação escola-família**. Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, vol XX, pág. 443-464, 2010.

SIMÕES, F.; ALARCÃO, M. **Crescer, entre a escola e a família: o papel do professor-tutor na promoção do percurso formativo de jovens alunos**. International Journal of Developmental and Educational Psychology. v. 2, n.1 Universidade de Coimbra, 2008. Disponível em <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/36420/1/Crescer%20entre%20a%20escola%20e%20fam%c3%adlia%20O%20papel%20do%20professor%20tutor%20na%20promo%c3%a7%c3%a3o%20do%20percurso%20formativo%20de%20jovens%20alunos.pdf>> Acesso em 24 fev 2020.

SOUSA, M. M.; SARMENTO, T. **Relação escola-família. Desocultar obstáculos/adequar estratégias**. Revista Investigação Educacional. Disponível em <https://docplayer.com.br/150217219-Relacao-escola-familia-desocultar-obstaculos-adequar-estrategias.html> Acesso em 21 fev 2020.

SOUZA, A. R. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática**. Belo Horizonte: Educação em Revista. v. 25. n. 03. p. 123-140. 2009.

SOUZA, A. R. **A política educacional e seus objetos de estudo**. In: JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTUDIOS EPISTEMOLÓGICOS EN POLÍTICA EDUCATIVA, p. 1-3 (resumo de mesa redonda). Curitiba: UFPR, 2014.

SOUZA, A. R. **A pesquisa em política e gestão da educação no Brasil (1998 – 2015)**: Atualizando o estado do conhecimento. Educ. Soc., Campinas, v. 40, e0207654, 2019.

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

STREMEL, S. **A Constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**: aspectos históricos. Arquivos analíticos de Políticas Educativas. Vol. 26, n. 168, p. 1-25, dez. 2018.

THOMSON, P. **Campo**. In: GRENFELL, M. (ed.). Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 95-114.

TELLO, C. G. **O campo teórico da política educacional**: modelos abordagens e objetos de estudo. Revista de Ciências Humanas – Educação. FW. v. 16, n. 26, p. 140-158. jul. 2015.

APÊNDICE A - TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS

AFONSO, Bartolomeu. **A relação escola-família e o seu impacto no processo de ensino e aprendizagem: Um estudo de caso no ensino primário em Moçâmedes (Angola).** 2019. 234 f. Dissertação (mestrado). Universidade Portucalense. 2019.

ALENCAR, Aurelio da Silva. **A aquisição de linguagem/libras e o aluno surdo: um estudo sobre as formas de comunicação e interação na escola e na família.** 2016. 106 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados. 2016.

ALMEIDA, F. M. C. **Família e educadores de creche: um diálogo possível.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

ARAÚJO, Maria Isabel Pires. **Representações sociais da escola e da família: uma perspectiva de pais numa escola do ensino básico.** 2009. 221 f. Dissertação (mestrado). Universidade Aberta. 2009.

ARAÚJO, Vanda Aparecida de. **A construção de uma escola cidadã: limites e possibilidades - um estudo sobre uma escola pública de São Paulo.** 2016. 213 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. **Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?** 2013. 350 f. Tese (doutorado). Universidade de São Paulo. 2013.

BELUCCI, Luciana Puccini. **Interação da família com a escola: desafios atuais.** 2009. 87 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2009.

BENDRATH, Eduard Angelo. **O Programa Escola da Família Enquanto Política Pública: Políticas Compensatórias e Avaliação de Rendimento.** 2010. 203 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade Ciências e Tecnologia, 2010.

BERNARDES, Cármina Mendes Beleza Oliveira. **A relação escola-família no 1º ciclo: do envolvimento à participação parental: o sentido e o significado das práticas em tempos de mudança.** 2004. 145 f. Dissertação (mestrado). Universidade do Porto. 2004.

BRITO, Dorca Soares de Lima. **Famílias de crianças com deficiência e a escola comum: necessidades dos familiares e construção de parceria.** Dourados, MS: UFGD, 2016. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados. 2016.

BRUEL, Ana Lorena de Oliveira. **Distribuição de oportunidades educacionais: o Programa Escolha da Escola pela Família na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.** 2014. 202 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2014.

CARDOSO, Cláudia Dias. **Relação escola-família nas actividades de enriquecimento curricular.** 2010. 191 f, Dissertação (mestrado). Universidade de Aveiro. 2010.

CARDOSO, Silvia Maria Castro Fortes. **O dualismo cultural: os luso-caboverdianos entre a escola a família e a comunidade (estudo de caso).** 2008. 339 f. Tese (doutorado). Universidade do Minho. 2008.

CASANOVA, Letícia Veiga. **As relações escolas-famílias e a construção de um ideário.** 2017. 328 f. Tese (doutorado) - Universidade do Vale do Itajaí, 2017.

CEBOLAIS, Rita Isabel Duarte. **A valorização da relação família-escola: um estudo na Escola E.B. 2,3 Dr. Ruy d'Andrade.** 2010. 171 f. Dissertação (mestrado). Universidade de Lisboa. 2010.

COLAÇO, Maria Margarida Inácio Antonio. **A relação escola-família e o envolvimento dos pais: representações de professores do 1º Ciclo do Concelho de Rio Maior.** 2007. 202 f. Dissertação (mestrado). Universidade Aberta. 2007.

COSTA, Joana Soares Ribeiro Garcia. **A gestão das CASE e das AEC em Cascais: relação autarquia-escola-família.** 2012. 178 f. Dissertação (mestrado). Universidade de Lisboa. 2012.

CRUZ, Carlos Renilton Freitas. **Trabalho e educação no meio rural da Amazônia : a família e a escola como agentes formadores.** 2011. 455 f. Tese (doutorado). Universidade do Minho. 2011.

DINIZ, Elania Duarte. **Relação família-escola e avaliação escolar: um estudo no contexto dos ciclos.** 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2008.

ENGELMAN, Debora. **O que as crianças dizem sobre família(s) em suas brincadeiras com bonecos-família?** 2015. 116 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

FELIX, Lucia Fernanda Ramires. **A participação na gestão da escola pública: uma análise comparada Brasil-Uruguai.** 2019. 109 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2019.

FERNANDES, Pamela Tamires Belão. **A gestão democrática em uma escola pública: o perfil de participação dos pais e suas percepções sobre a mesma.** 2016. 177 f. Dissertação (mestrado). - Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente: [s.n.], 2016

GARÇÃO, Maria Margarida Salema. **Processos de transmissão de valores de cidadania: entre a família e a escola.** 2010. 72 f. Dissertação (mestrado). Instituto Universitário de Lisboa. 2010.

GOBBI, Roseane Vital. **Sucesso e fracasso escolar nas famílias populares: um estudo de caso.** 2008. 137 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora. 2008.

GONÇALVES, Eva Patrícia Duarte. **A escola e a família, uma parceria ou uma simples aproximação? Uma análise comparada de políticas, estratégias, práticas e resultados.** 2015. 276 f. Tese (doutorado). Instituto Universitário de Lisboa. Escola de Sociologia e Políticas Públicas. 2015.

JACINTO, Maria João Pedro. **Dinâmicas do director de turma na promoção do envolvimento da família na escola: um contributo para a diminuição da indisciplina.** 2006. 98 f. Dissertação (mestrado). Universidade Aberta. 2006.

LEITE, Francisca Oleania Torquato. **Família e escola: parceria necessária para erradicar o fracasso escolar.** 2015. 137 f. Dissertação (mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Educação. 2015.

LEITE, Letícia Sepulveda Teixeira. **Cuidados coletivos de crianças: uma família de famílias.** 2018. 155 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2018.

LIMA, Diogo Acioli. **O triângulo do diabo: família, tédio e violências na escola.** 2015. 233 f. Dissertação (Mestrado em Conhecimento e Tecnologia da Informação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015.

LIMA, Juliana Maria da Silva. **A Criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola.** 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2013.

LIMEIRA, Luciana Cordeiro. **Direito à educação básica no Distrito Federal: a complexa relação entre sua compreensão e a atuação de diferentes atores sociais.** 2018. 316 f. Tese (Programa Stricto Sensu em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018.

LOPES, Ana Catarina Gouveia. **A Relação entre a Escola e a Família - Estudo de Caso no Agrupamento Escolas Afonso de Paiva de Castelo Branco.** 2013. 167 f. Dissertação (mestrado). Universidade de Lisboa. 2013.

LOPES, Celestino Matondo. **Interação Família – Escola: Estudo Comparativo Entre Uma Escola Pública e Uma Escola Privada.** 2014. 99 f. Dissertação (mestrado). Universidade de Évora. 2014.

LOPES, Joana D'arc. Alves. **Participação da família na gestão da Escola : um estudo nas Escolas Públicas Municipais de ensino fundamental de Santa Luzia do Itanhi – Sergipe.** 2012. 188 f. Dissertação (mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. 2012.

MELO, Willian Correia. **Trajetórias escolares no município do Rio de Janeiro: estratégias familiares de escolarização.** 2018. 124 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

MOREIRA, Amanda Morganna. **A escola que educa as famílias: Percepções e ações sobre a educação em um Espaço de Desenvolvimento Infantil.** 2019. 238 f. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2019.

NASCIMENTO, Paula Maria Monteiro do. **O papel do Diretor de Turma na relação escola-família num contexto de autonomia da escola.** 2019. 129 f. Dissertação (mestrado). Universidade Católica Portuguesa. 2019.

NEVES, Veronica Susana Martins Alves. **Contributo da participação da família e na melhoria educativa de uma escola secundária.** 2017. 137 f. Dissertação (mestrado). Universidade Fernando Pessoa. 2017.

OLIVEIRA, André Luiz Regis de. **Entre a escola e a família: nuances de um (des) encontro.** 2015. 158 f. Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2015

OLIVEIRA, Ermelinda Schemes. **Transtorno do espectro autista: práticas pedagógicas de professores e concepções de mães da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Lages(SC).** 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense. 2017.

OLIVEIRA, Luana Maria de. **A relação família-escola nos periódicos científicos brasileiros (2000-2013).** 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado) São Carlos: UFSCar, 2015.

PAULINO, Carlos Aparecido. **Acesso diferenciado de alunos brancos e negros em duas escolas públicas de um bairro periférico de Cuiabá – MT.** 2013. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2013.

PAVEZI, Carlos Antonio. **Tá em casa! E agora?: noções dos ex-internos da fundação casa sobre escola e família..** 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2013.

PENETRA, Ana Paula da Costa. **Relação escola-família: um estudo de caso no 1º ciclo do ensino básico.** 2010. 134 f. Dissertação (mestrado). Universidade de Lisboa. 2010.

PEREIRA, Alexandra Filipa de Sousa. **A dinâmica relacional entre a família e a escola sob o olhar do aluno.** 2010. 178 f. Dissertação (mestrado) Ciências da Educação e da Formação (Sociologia da Educação e da Formação), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Univ. do Algarve, 2010.

PEREIRA, Cristina Canha dos Santos. **Comunicação e relação escola/família: o caso do 1º ciclo.** 2007. 189 f. Dissertação (mestrado). Universidade do Aveiro. 2007.

PEREIRA, Maria Da Conceição Lemos de Jesus. **Escola-família aprendendo juntas... Um compromisso de futuro: estudo de caso.** 2011. 439 f. Tese (doutorado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Educação. 2011.

PICANÇO, Ana Luisa Bibe. **A relação entre escola e família: as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem**. 2012. 152 f. Dissertação (mestrado). Escola Superior de Educação João De Deus. 2012.

PINHEIRO, Lúcia Albertina Sarmiento de Moraes. **Relação escola-família: que olhar quanto à forma de participação**. 2008. 229 f. Dissertação (mestrado). Universidade de Aveiro. 2008.

PRIEBE, Miriam Cristina Schmidt. **Política pública de educação do campo: um estudo sobre a participação popular em Miradouro Minas Gerais** - Minas Gerais. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação, estado e sociedade; formação de professores e práticas educativas) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

RAMIRES, Vanessa Ramos. **A Articulação escola-família em escolas destaques no IDEB**. 2011. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2011.

RIBEIRO, Custódio José Gomes. **A relação escola/família**. 2009. 148 f. Dissertação (mestrado). Universidade de Coimbra. 2009.

RIBEIRO, Lisliê Lúcia Lima Pereira. **Escola, família e educação da sexualidade**. 2013. 152 f. Dissertação (mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garret. 2013.

ROCHA, Ildo José. **Parceria família e escola: A problemática da relação escola/família**. 2014. 112 f. Dissertação (mestrado). Universidade da Beira Interior. 2014.

ROTAVA, Angélica. **Vivendo as margens: a escola, a comunidade, a educação e o processo de segregação socioespacial na regional da cidade industrial de Curitiba**. 2018. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

SANTOS, Aline Lyra dos. **Educação domiciliar ou “lugar de criança é na escola”? Uma análise sobre a proposta de homeschooling no Brasil**. 2019. 255 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2019.

SANTOS, Rosa Maria Máximo Gonçalves. **Escola-família: as pontes e as margens de uma interação comunicativa numa escola do 2º ciclo do Minho Litoral**. 2007. 375 f. Tese (doutorado). Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. 2007.

SANUALI, José Candeeiro. **A participação da família na gestão escolar e no processo de ensino-aprendizagem: Estudo de caso numa escola secundária de Benguela**. 2016. 208 f. Dissertação (mestrado). Universidade Portucalense. 2016.

SILVA, Ana Paula da Rocha. **Tecnologias digitais como alternativa complementar à comunicação entre a família e escola: um estudo na**

educação infantil. 2017. 94 f. Dissertação (mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação – PUCRS. 2017.

SILVA, Claudemir Dantes da. **Família e educação infantil: relações interdependentes.** 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2015.

SILVA, Pedro. **Interface escola-família, um olhar sociológico: Um estudo etnográfico no 1º ciclo do Ensino Básico.** 2001. 688 f. Tese (doutorado). Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. 2001.

SOARES, Raimunda Ana Gomes. **Família, escola e (in)sucesso: um estudo sobre o (in)sucesso de alunos em uma escola pública de ensino médio em São Luís Maranhão.** 2019. 144 f. Dissertação (mestrado). Universidade Católica Portuguesa. 2019.

SOUZA, Annye de Picoli. **Relação escola e família de alunos com deficiência intelectual: o ponto de vista dos familiares.** 2015. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados.

SOUZA, Joelma Viana Almeida de. **O sentido da escola para a família de origem popular.** 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

SUSTER, Claudia. **Acolhimento familiar para famílias acolhedoras: sentidos e significados.** Rio Claro, 2017 209 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2017.

TCHIMANDA, João Batista. **A participação da família no processo de ensino-aprendizagem: Estudo de caso na escola 1º de agosto na Baía Farta (Benguela, Angola).** 2018. 192 f. Dissertação (mestrado). Universidade Portucalense. 2018.

Teixeira, Geiliane Aparecida Salles. **A relação família-escola na perspectiva das famílias.** UFGD, 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados. 2013.

TYOMBE, Joaquim Nhanganga. **Políticas educativas de apoio à família no contexto rural angolano: para uma intervenção na escola de Mambandi.** 2016. 199 f. Dissertação (mestrado). Instituto Universitário de Lisboa. 2016.

VAZ, Joana D'Arc. **Educação, programa bolsa família e combate à pobreza: o cinismo instituído.** 2013. 145 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2013

XAVIER, Irislene Oliveira Martins. **Promover a participação da família para o sucesso escolar dos alunos de 1º Ano do Ensino Médio na Escola Tancredo Neves**. 2018. 174 f. Dissertação (mestrado). Universidade Fernando Pessoa. 2018.

ZAPELINI, Viviane Teresinha. **Reflexões foucaultianas sobre conselhos de pais e professores: entre a família e a escola**. 210 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Lages (SC), 2015.

**APÊNDICE B – ANÁLISE FATORIAL POR CORRESPONDÊNCIAS DOS
RESUMOS DO CORPUS DOCUMENTAL**



**ANEXO 1 – QUADRO SÍNTESE DA EMERGÊNCIA DA PARTICIPAÇÃO
PARENTAL**

EMERGÊNCIA E DESENVOLVIMENTO DA PARTICIPAÇÃO PARENTAL

Período	Sistema Educativo	Movimento Associativo dos Pais	Contexto Político	Contexto Educacional
"Pré-história" (Ante-25 de Abril)	[Director/Cons. de classe e/ou profs. - 1895] [Director de Ciclo/Cons. Dir. de Ciclo - 1936] [Director/Cons. de Turma - 1968]	Primeiras APs (liceus e escolas católicas femininas) Escola de Pais Nacional	Monarquia Primeira República Estado Novo	Período heterogêneo com reformas várias
Período Revolucionário (1974-1975)	[DL 221/74 de 27 de Maio] Disp. 68/74 de 28 de Nov. (gestão ensino primário) DL 735-A/74 de 21 de Dez. (gestão ensino prep. e secund.) Disp. 40/75 de Outubro (gestão democrática no ensino primário)	Criação de muitas CPs/APs Crescente organização dos pais	Instauração da democracia Condições políticas para a emergência de movimentos associativos Sociedade civil "impõe-se" ao Estado Forte movimento popular - PREC Eleições para Assembleia Constituinte	Alteração das relações de poder tradicionais nas escolas e na relação destas com o restante sistema educativo e com a sociedade
Emergência (1976-1985)	DL 769-A/76 de 23 de Out. (gestão ensino prep. e sec.) Disp. 16/77 de 21 de Jan. (acesso cond. dos pais à escola) Disp. 84/77 de 11 de Março (idem - nova redacção) Lei 9/79 de 19 de Março (bases do ens. part. e coop.) Lei 65/79 de 4 de Outubro (liberdade de ensino) DL 542/79 de 31 de Dezembro (estatuto dos Jardins Inf.) DL 376/80 de 12 de Setembro (conselho pedagógico) DL 553/80 de 21 de Nov. (Estatuto Ens. Part. e Coop.) DL 125/82 de 22 de Abril (Conselho Nacional Educação)	1976 - I Encontro Nacional de APs, 3 e 4 de Abril 1977 - Constituição do SNAP a 1 de Fevereiro Lei 777 de 1 de Fevereiro (Primeira Lei das APs) 1979 - Despacho Normativo 122/79 de 1 de Julho (regulamentação da Lei 777) 1984 - DL 315/84 de 28 de Setembro (aplicação da Lei 777 a todos os graus de ensino) 1985 - Assembleia Geral Extraordinária do SNAP em Dezembro	Democracia - "normalização" 1976 - Aprovação da Constituição Primeiras eleições para Ass. República I Governo Constitucional Eleição do Presidente da República Primeiras eleições autárquicas 1982 - Primeira revisão da Constituição (Lei Constitucional 1/82 de 30 de Setembro)	"Normalização"
Desenvolvimento (1986-1999)	DL 211-B/86 de 31 de Julho (Cons. Pedag. Cons. Consult.) Lei 46/86 de 14 de Outub. (Lei de Bases Sist. Educativo) Lei 31/87 de 9 de Julho (Conselho Nacional Educação) Disp. 87/ME/88 de 18 de Maio (Com. Obras nas escolas) DL 357/88 de 13 de Out. (Fundo Man. Cons. Patr. Esc.) Disp. 8/SERE/89 de 8 de Fevereiro (Cons. Pedag.) DL 172/91 de 10 de Maio (gestão estab. de ed. e ens.) Disp. Norm. 98-A/92 de 20 de Junho (avaliação no EB) DL 301/93 de 31 de Ag. (regime de freq. e matr. no EB) Disp. 239/ME/93 de 20 de Dez. (representação dos pais nos estab. de ed. e ens. e relação entre estes e as APs) Lei 5/97 de 10 de Fevereiro (Lei Quadro Ed. Pré-Escolar) Lei 115/97 de 19 de Setembro (alteração à LBSE) DL 115-A/98, 4 de Maio (autonomia e gestão das escolas) DL 270/98 de 1 de Setembro (estatuto do aluno) Lei 24/99 de 22 de Abril (alteração ao DL 115-A/98) Dec. Reg. 10/99 de 21 Julho (regulamentação o DL 115-A/98) Dec. Reg. 12/2000 de 29 de Agosto (agrupamentos)	1986 - Publicação em D.R. dos estatutos da CNAP; adesão do CNAP à EPA e VIOF 1987 - CONFAP: adopção da sua sigla; registo de imprensa de <i>A Voz dos Pais</i> ; declaração, pelo Governo, como organismo de utilidade pública. 1990 - Lei 53/90 de 4 de Setembro (autorização ao governo para legislar em matéria de APs) Disp. Conj. 60/SERE/SEAM/90 de 14 de Setembro (livre escolha das escolas - regime experimental) DL 372/90 de 27 de Nov. (Segunda Lei das APs) Governo atribui à CONFAP Diploma de Mérito Pedagógico 1997 - Acordo CONFAP/ME de 11 de Março. Disp. Conj. 115/SEAE/SEI/97 de 3 de Julho (seguro escolar sobre actividades das APs) 1999 - DL 80/99 de 16 de Março (alteração à lei das APs)	Democracia - estabilidade 1986 - Adesão à CEE 1989 - Segunda revisão da Constituição (Lei Constitucional 1/89 de 8 de Julho) 1997 - Terceira revisão da Constituição (Lei Constitucional 1/97 de 20 de Setembro)	Os "Anos da Reforma"